Tom V Warszawa, kwiecień—wrzesień 1932 № 2—3

Polskie Archiwum Psychologji

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAŁ

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Naucz. Polskiego K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 9-60-65.
Administracja: Wybrzeże Kościuszkowskie 35, tel. 205-88 i 269-08.
Konto P. K. O. 13.951.

ZAKŁAD PSYCHOLOGJI
WYCHOWAWCZEJ U. W.
Kierownik
STEFAN BALEY

OPRACOWANIE WYNIKÓW ANKIET DOTYCZĄCYCH ZAINTERESOWAŃ MŁODZIEŻY

(przeprowadzonych przez Min. W. R. i O. P. w związku z reformą programów szkolnych)

STEFAN BALEY

A. Uwagi wstępne

W związku z pracami, dotyczącemi reformy programów nauczania w szkolnictwie niższem i średniem, wysunęła się kwestja zainteresowań młodzieży. Ministerstwo W. R. i O. P. stanęło na tem słusznem stanowisku, że racjonalne ułożenie programu nie da się pomyśleć bez uwzględnienia tego właśnie czynnika. Jako jeden ze sposobów, mogących posłużyć celem poznania zainteresowań młodzieży, nasunęła się ankieta, skierowana częściowo do młodzieży samej, a częściowo do nauczycieli - wychowawców. W ten sposób

młodzież sama uzyskałaby możność wypowiedzenia się o tem, co ją interesuje. Z drugiej strony zaś miałby możność zabrać w tej sprawie głos także wychowawca, któremu nieustanny kontakt z młodzieżą daje możność wniknięcia w upodobania i pragnienia młodzieży. W chwili, gdy Zakład Psychologji Wychowawczej U. W. na propozycję Ministerstwa nawiązał kontakt z komisjami, pracującemi nad realizacją programu, projekty pewnych ankiet już znajdowały się w rękach Ministerstwa, złożone tam przez pojedyncze osoby (naprzykład projekt ankiety p. *Wutke*). Otóż Zakład Psychologji Wychowawczej podjął się opracowania wyników ankiet już zaproponowanych, a ponadto, celem uzupełnienia uzyskanego na tej drodze materjału, postanowił zainicjować dalsze jeszcze ankiety. Przy inspirowaniu tych nowych ankiet Zakład P. W. kierował się następującemi motywami. Zapytywanie młodzieży ogólnie o to, co ją interesuje, daje w wyniku zazwyczaj ogólnikowe, często mało mówiące odpowiedzi. Chcąc otrzymać odpowiedzi konkretne, trzeba konkretnie pytać, trzeba poruszać w zapytaniach jakieś określone tematy, prowokujące określoną odpowiedź. Otóż postanowiliśmy trzymać się w naszych ankietach tej zasady. Ponieważ dalej szło nam o te zainteresowania, które nauka szkolna uwzględniać i rozwijaćby mogła, postanowiliśmy zrobić próbę stawiania pytań, tyczących się przedmiotów nauki szkolnej obowiązkowej i nadobowiązkowej (łącznie z lekturą); cała sztuka polegać jednak miała na tem, ażeby w taki konkretny sposób postawione pytania ujawniały nietylko przychylne, względnie nieprzychylne ustosunkowanie się młodzieży do obowiązkowego programu szkolnego, lecz by wyświetliły głębsze podłoże jej zainteresowań i upodobań. Szło więc naprzykład o to, ażeby o znaną i polecaną do lektury przez szkołę dzieciom książkę „W pustyni i w puszczy" pytać tak, by dowiedzieć się nietylko, czy ta książka w pewnym wieku ogólnie się podoba, względnie nie podoba, ale także, jaki charakter wogóle powinna mieć książka, która mogłaby liczyć na zainteresowanie młodzieży w danym wieku — i jeszcze szerzej: jaki fragment rzeczywistości i jaki sposób jej ujęcia odpowiada psychice dziecka w danych latach.

Sądzimy, że podniesione tu zagadnienie ma wartość nie dla naszej tylko ankiety. Jedno z trudnych, lecz bardzo ważnych zadań kontaktu nauczyciela z uczniem polega na tem, ażeby poprzez określony programem szkolnym materjał docierać do głębszych warstw psychiki ucznia i poznać źródła, z których wypływa pozytywny lub negatywny stosunek jego do pewnego określonego fragmentu szkolnego programu. Sposób takiego pośredniego wnikania w psychikę uczniów nie został dotychczas przez psychologję stosowaną ujęty w pewne reguły. Jest to może jedną z zasług naszej ankiety, że zagadnienie to nietylko wysuwa, lecz próbuje częściowo rozwiązać. Przyszłe zmiany programu zostaną racjo-

nalnie przygotowane tylko wtedy, jeżeli praca taka, której ankiety nasze dają pewną próbkę, kontynuowana będzie systematycznie, a nie jedynie dorywczo wtedy dopiero, gdy nowe zmiany mają się już dokonać.

Badania zainteresowań młodzieży na tej właśnie drodze nie może podjąć się psycholog sam, gdyż brak mu dostatecznej znajomości materjału szkolnego i praktyki szkolnej. Musi on w tym względzie współpracować z nauczycielem. Wychodząc z tego założenia, zwróciliśmy się do nauczycieli specjalistów poszczególnych przedmiotów, wskazanych nam przez Ministerstwo i wyklarowawszy im naszą myśl przewodnią, prosiliśmy o układanie pytań tego właśnie rodzaju w związku z ich specjalnością. Psycholog miał następnie przeprowadzić z nauczycielem dyskusję na temat, czy sposób ułożenia pytań odpowiada zamierzonemu celowi. Zgóry byliśmy przygotowani na to, że wskutek bardzo ograniczonego czasu, koncepcja nasza nie da się zrealizować w sposób zupełnie zadawalający. Powiedzieliśmy sobie jednak, że wysiłek nasz nie będzie przecież prawdopodobnie zupełnie zmarnowany i że warto jest zainicjować rzecz, która dać może wytyczne dla przyszłej pracy już niezależnie od przygotowań do obecnej reformy.

Czytelnik będzie miał łatwą krytykę, skoro zacznie wyszukiwać pytania ankiety, mijające się z powyższym celem, lub chwytające go niezupełnie szczęśliwie. Cieszylibyśmy się jednak, gdyby się okazało, że przynajmniej drobna ich część jest stosowna. Na nasze usprawiedliwienie dodać jeszcze musimy, iż w pewnych wypadkach zamierzona późniejsza dyskusja pomiędzy psychologiem a specjalistą przedmiotu co do trafności zaproponowanych przez niego pytań dla braku czasu wogóle już nie mogła przyjść do skutku. Kwestjonarjusz ankietowy odsyłano do szkół w formie zaproponowanej przez nauczyciela bez ewentualnej korekty ze strony psychologa.

Zaznaczyć chcemy jeszcze wyraźniej celem uniknięcia ewentualnego nieporozumienia, że niewszystkie ankiety zainicjowane przez Zakład P. W. traktowały materjał szkolny jedynie jako środek poznania zainteresowań młodzieży wogóle. Jeżeli może dla psychologa i pedagoga być rzeczą mniej ważną dowiedzenie się, w jakim stopniu interesuje się młodzież daną książką o wartości drugorzędnej, która prawdopodobnie w krótkim czasie zostanie wyparta przez inną książkę, to jest rzeczą niewątpliwie ciekawą i ponętną zbadać, w jaki sposób młodzież danego wieku w danym momencie historycznym ustosunkowuje się wewnętrznie do utworów „wiecznych", takich naprzykład jak „Pan Tadeusz", bez których program nauczania języka polskiego w szkole średniej wydaje się wogóle nie do pomyślenia. Sprawa ta obchodzić może jednakowo żywo nauczyciela jak i psychologa. Przyznam się, iż wychodząc

z tego założenia ankietę o „Panu Tadeuszu" zaproponowałem od siebie, sam też zaproponowałem niektóre jej pytania.

Po zatwierdzeniu ankiety Ministerstwo W. R. i O. P. polecało przeprowadzenie jej częściowo w gimnazjach warszawskich, a częściowo w gimnazjach prowincjonalnych. Uzyskane odpowiedzi odsyłały kierownictwa szkół do Ministerstwa, które zkolei przekazywało je Zakładowi Psychologji Wychowawczej. Opracowaniem materjału zajął się kierownik Zakładu łącznie z psychologami, pracującymi z ramienia Zakładu za zezwoleniem władz szkolnych na terenie niektórych szkół warszawskich. Część materjału dostarczonego Zakładowi (ankieta „trzydniowa") zaopatrzona była już w zestawienia statystyczne, dokonane na życzenie Ministerstwa przez nauczycieli szkół, w których przeprowadzone były ankiety. Kontrola wykazała jednak, iż w pewnym procencie wypadków podane w tych zestawieniach liczby niezupełnie zgodne były z załączonym materjałem, z czego wynikała konieczność ponownych wyliczeń. W pewnych wypadkach materjał ankietowy został doręczony bez opracowania statystycznego, chociaż to opracowanie miało być złożone, w innych znowu otrzymaliśmy same tabele statystyczne bez materjału. Stąd konieczność wyłączenia pewnej części nadesłanego materjału przy zestawieniu wyników. Bez uwzględnienia pozostawały także i te nieliczne wypadki, w których odnosiło się wrażenie, że ankieta potraktowana została przez młodzież bez dość poważnego do niej ustosunkowania się.

Wyniki opracowania odpowiedzi ankietowych w Zakładzie Psychologji Wychowawczej przekazano Ministerstwu, które zkolei oddało je do użytku komisjom programowym.

Oprócz wymienionych już ankiet, przeprowadzonych wśród młodzieży i wśród wychowawców, wykorzystano dla Ministerstwa celem zobrazowania zainteresowań młodzieży także ankietę, przeprowadzoną uprzednio z ramienia Zakładu P. W. przez *Ewę Rybicką*, asystentkę Zakładu, wśród młodzieży akademickiej, a dotyczącą reformy szkolnictwa średniego. Szczegółowych wyników tej ankiety, zestawionych dla użytku Ministerstwa przez pracownicę Zakładu, *Zofję Wojtczakównę*, nie będziemy przytaczali w toku naszego sprawozdania, wymienimy jednak przy sposobności najważniejsze, wysnuwające się z niej wnioski w odniesieniu do omawianego tu zagadnienia.

Przytoczymy teraz zkolei teksty wszystkich kwestjonarjuszy ankietowych, rozesłanych przez Ministerstwo do szkół i przeznaczonych już to dla nauczycieli, już to dla uczniów, nie pomijając także i tych, których wyniki nie będą omawiane w dalszym ciągu naszego sprawozdania. Mianowicie w dwu wypadkach odpowiedzi ankietowe były tak nieliczne, iż statystyczne ich opracowanie musieliśmy uznać za bezcelowe. Niemniej jednak przytaczamy tekst odnośnych kwestjonarjuszy, ażeby czytelnik miał przed sobą obraz całokształtu naszych poczynań. Chodzi nam przytem jeszcze o to, że ewentualnie sam pomysł pewnej ankiety może mieć wartość

jako taki bez względu na to, czy ankieta została efektywnie przeprowadzona, czy też nie. Może ktoś z czytelników uznać pomysł takiej ankiety za trafny i podjąć się jej przeprowadzenia, przyczyniając się w ten sposób częściowo do rozwiązania zagadnień, które nasunęły się przy pracy nad programami.

Przytoczymy najpierw teksty ankiet, przeprowadzonych wśród młodzieży, przyczem na pierwszem miejscu postawimy te, przy których układaniu Zakład nasz nie brał żadnego udziału, a następnie teksty ankiet, inspirowanych przez Zakład. Teksty ankiet, przeprowadzonych wśród nauczycieli, podane będą na końcu.

STEFAN BALEY

B. Teksty kwestjonarjuszy ankietowych

I. ANKIETA „TRZYDNIOWA". Jest to najobszerniejsza ze wszystkich przeprowadzonych przez nas ankiet, przyczem także ilość osób badanych jest wcale pokaźna, bo obejmuje sobą 10 szkół średnich. Dotyczy ona różnorodnych zainteresowań młodzieży w mniej lub bardziej ścisłym związku z zajęciami szkolnemi. Kwestjonarjusz ankietowy przedstawia się w sposób następujący:

Młodzież danego Zakładu ma dać odpowiedź na ankietę we wszystkich klasach jednocześnie (I — VIII) o jednej godzinie, naprzykład 9 — 11 g. no, pisemnie. Nauczyciel wypisuje pytania na tablicy w dosłownem ich brzmieniu. Uczniowie odpisują pytania (w klasie I, II, III pytań przepisywać nie należy, wystarczy stawiać numery przy odpowiedziach), a następnie dają odpowiedzi na pytania z serji wypisanych na tablicy (przeznaczonej na dany dzień).

Nauczyciel uzupełni później na podstawie katalogów materjał zebrany danemi o wieku młodzieży (sprawdzi w młodszych klasach daty podane przez dzieci) i sporządzi wykazy statystyczne odnośnie do wszystkich pytań kolejno, dla każdej klasy oddzielnie (według wzoru podanego poniżej).

Treść ankiety:

I-szy dzień badań

Uczeń, uczenica (podkreślić odpowiednie)
Wiek (ilość lat skończonych) . . . .
Klasa . . . .

1) Jakie książki najbardziej lubię i najchętniej czytuję w ostatnich czasach? Wylicz autorów i tytuły, szczerze zupełnie, choćby to były i drobne książki i takie, do których nie przywiązujesz wielkiego znaczenia.

2) Czy czytałeś „Robinsona"? Kiedy po raz pierwszy, w którym mniej więcej roku życia?

3) Czy czytałeś jaką książkę Żeromskiego? Jakie? — wylicz. W którym roku życia mniej więcej przeczytałeś po raz pierwszy pierwszą książkę Żeromskiego?

4) Jakie postacie historyczne najbardziej cię interesują?

5) Jakie zdarzenia historyczne najbardziej cię interesują? Dlaczego?

6) Czy interesuje cię historja wynalazków, odkryć, zagadnień ekonomicznych, sztuki, dzieje lat współczesnych (napisz dokładnie co)?

7) Jakie znane ci osoby bohaterów z przeczytanych książek są dla ciebie najbardziej miłe i jakie najbardziej lubisz? Dlaczego?

II-gi dzień badań

Uczeń, uczenica (podkreślić odpowiednie)
Wiek (ilość lat skończonych) . . . .
Klasa . . . .

8) Co cię najbardziej interesuje z fizyki, jakie zagadnienia? (Możesz wybrać nietylko coś z tego, czego się uczysz w szkole, ale także coś z tego, co cię interesuje prywatnie w domu i czego się w szkole nie uczysz).

9) Co cię najbardziej interesuje z nauk przyrodniczych (botanika, zoologja, anatomja, geologja, biologja ogólna), jakie zagadnienia?

10) Czy lubisz rysować?

11) Czy lubisz śpiewać?

12) Czy lubisz robić jakie roboty ręczne?

13) A czy lubisz także rysunki (jako przedmiot w szkole)?

14) A czy lubisz także śpiew (jako przedmiot w szkole)?

15) A czy lubisz także roboty ręczne (jako przedmiot w szkole)?

III-ci dzień badań (pyt. 16, 18, 19, 20 i 21 od klasy IV wgórę)

Uczeń, uczenica (podkreślić odpowiednie)
Wiek (ilość lat skończonych) . . . .
Klasa . . . .

16) Co cię najbardziej interesuje z religji? Jakie zagadnienia chciałbyś dokładnie poznać i rozwiązać przedewszystkiem z tych, które cię prywatnie interesują, a nie w związku z nauką szkolną?

17) Co cię najbardziej interesuje z matematyki, ale także z takich rzeczy, które się bardzo nie wiążą z nauką w szkole?

18) Co cię najbardziej interesuje z chemji, ale tak prywatnie bez związku z lekcjami szkolnemi i nauką w szkole?

19) A z języków, kultur i literatur obcych nowożytnych (jęz. franc., niem., ang.)?

20) A z języków, kultur, literatur starożytnych (jęz. łacin., grec.)?

21) A z filozofji, logiki, psychologji?

22) Czy masz jakie zagadnienia, względnie dziedziny wiedzy, które cię specjalnie interesują, a nie są uwzględniane w nauczaniu szkolnem? Jeżeli tak, to wymień je. W jakiej formie i do której klasy chciałbyś je wprowadzić?

II. ANKIETA FILOZOFICZNO-POLITYCZNA. Celem tej ankiety było dowiedzenie się, o ile młodzież interesuje się zagadnieniami natury ogólnej. Pomyślana ona była jako pewnego rodzaju uzupełnienie ankiety „trzydniowej" i w tym duchu były opracowane jej wyniki. Podobnie, jak wszystkie dalsze ankiety, o których obecnie będzie mowa, traktowaną ona była raczej sporadycznie na małej ilości szkół, co oczywiście każe brać ostrożnie jej wyniki. Brzmi ona:

Uczeń, uczenica (wybrać odpowiednie)
Wiek (ilość lat ukończonych) . . . .
Klasa . . . .

1) Czy interesuje cię sprawa początku, końca, celu świata (bardzo, trochę, czy też wcale nie)?

2) Czy chciałbyś, aby o tem uczono w szkole poza godzinami religji? Wymień, jakie ewentualnie inne jeszcze zagadnienia filozoficzne powinny być roztrząsane w szkole.

3) Jakie zagadnienia uważasz za najbardziej doniosłe we współczesnej polityce polskiej?

4) Czy uważasz za konieczne wprowadzenie jakiejś reformy w Polsce?

5) Jakie sprawy uważasz za najważniejsze dla całej ludzkości?

6) Jakie zagadnienia nie są omawiane w szkole, a powinny twojem zdaniem znaleźć miejsce w nauce szkolnej?

III. ANKIETA HISTORYCZNA. Ankieta ta pomyślna była dla klas od IV do VIII, celem jej było uzupełnienie danych, uzyskanych przez ankietę trzydniową. Przy ocenie wyników ankiety zastrzeżenie podobnie, jak przy ankiecie poprzedniej. Ankieta brzmi:

Klasa . . . . . Wiek . . . . . Data wypełn. ank. . . . .

1) Co cię więcej interesuje — czy to, co się działo dawniej, czy też to, co się dzieje obecnie?

2) Uczysz się w historji o wielkich ludziach, wojnach, zatargach między państwami, rewolucjach, walkach między partjami politycznemi, wynalazkach, odkryciach, zabytkach sztuki — która z tych spraw najbardziej cię interesuje?

3) Jaki fakt (zespół faktów) w czasach nowożytnych zasługuje według ciebie na szczególną uwagę ze względu na wpływ, jaki wywarł na dzieje wszystkich narodów? Dlaczego?

4) Ghandi, Nurmi, Mussolini, Edison — którą z tych postaci najbardziej się interesujesz? Dlaczego?

5) Czy masz jakie zainteresowania z historji, wybiegające poza zakres kursu szkolnego? Jakie?

6) Czy po zaznajomieniu się na lekcjach historji z dziejami pewnego okresu powracałeś później do jakiegoś faktu, pragnąc się z nim szczegółowiej zapoznać? Wymień ten fakt (fakty).

7) Powiedz otwarcie i szczerze, które części kursu historji nudzą cię, które uważasz za zbyteczne, które uważasz za konieczne do poznania, choć może osobiście niezbyt cię interesują, które cię naprawdę interesują?

8) Co dodałbyś jeszcze do kursu szkolnego historji?

IV. ANKIETA GEOGRAFICZNA. Zadaniem tej ankiety było uzupełnić częściowo luki ankiety „trzydniowej”, która nie uwzględnia geografji. Ankieta geograficzna zwraca się tylko do uczniów i uczenic 4-ch niższych klas. Na ułożenie ankiety geograficznej dla klas wyższych nie było już czasu. Podobnie jak ankieta poprzednia obejmuje ona małą ilość szkół, co oczywiście uwzględnione być musi przy ocenie wyników. Brzmi ona:

Wiek . . . . . Klasa . . . . . Data wyp. ank. . . . .

1) Czy chciałbyś bardziej wiedzieć coś o Polsce, czy też o tem, co się dzieje w innych krajach?

2) Czy bardziej interesują cię kraje najbliższe, czy też dalekie? O których krajach teraz najbardziej chciałbyś się uczyć?

3) Czy interesuje cię bardziej, jakie w danym kraju są góry, rzeki, jeziora, czy też, jacy tam mieszkają ludzie?

4) Czy wolisz uczyć się o tem, co było dawniej, czy też o tem, co się obecnie dzieje w różnych krajach?

5) Czy to, co się dzieje w głębi ziemi interesuje cię (bardzo, trochę, czy też mało)? Co o tem chciałbyś wiedzieć?

6) Czy lubisz przypatrywać się mapom (jakim), czy lubisz rysować mapy?

7) Czy chętnie czytujesz książki z opisami obcych krajów?

8) Czemu najchętniej przyglądasz się, gdy jesteś na wycieczkach?

9) Czy chciałbyś uczyć się czegoś o słońcu, gwiazdach, księżycu (bardzo, trochę, czy też wcale nie)?

10) Co z nauki geografji w tej klasie, w której teraz jesteś, najbardziej cię zainteresowało, a co było dla ciebie najnudniejsze?

11) Co najtrudniej ci było zrozumieć, albo sobie wyobrazić?

V. ANKIETA PRZYRODNICZA. Ankieta ta była pomyślana jako uzupełnienie ankiety „trzydniowej”. Zastrzeżenia takie same, jak przy ankietach poprzednich. Brzmi ona:

Wiek . . . . . Klasa . . . . . Data wypełn. ank. . . . .

1) Czy interesują cię więcej zwierzęta czy rośliny?

2) Czy u zwierząt interesuje cię więcej sposób ich życia, czy też pożytek, który z nich ma człowiek?

3) Czy interesuje cię budowa ciała człowieka (bardzo, trochę, lub też mało)? Co z budowy człowieka interesuje cię najbardziej?

4) Czy interesują cię bardziej narody cywilizowane, czy też pierwotne?

5) Czy to, co jest w głębi ziemi, na dnie oceanu, interesuje cię (bardzo, trochę, czy też mało)?

6) Co z nauki przyrody w klasie, w której teraz jesteś, wydaje ci się najbardziej interesujące, a co najbardziej nudne?

7) Co z nauki przyrody jest dla ciebie najtrudniejsze?

8) Co z nauki matematyki (arytmetyki, algebry, geometrji) w tym roku było najciekawsze, a co najnudniejsze, co najbardziej trudne?

VI. ANKIETY LITERACKIE. Jest to nie jedna ankieta, lecz cały zbiór, a mianowicie 7 ankiet, które nawiązują do pewnych dzieł, względnie autorów, będących przedmiotem obowiązkowym, względnie nadobowiązkowym, lektury młodzieży szkół średnich. Są to ankiety na temat: „Pana Tadeusza”, „W pustyni i puszczy”, „Ogniem i mieczem”, twórczości Stefana Żeromskiego, „Dziadów”, literatury współczesnej i „Lalki”. Propozycje

tych ankiet wyszły od nauczycieli - polonistów. Rola psychologa ograniczała się tu głównie do tego, iż pewne pytania zostały opuszczone, a pewne przeformowane na sposób bardziej odpowiadający celom ankiety. Pod względem opracowania ankiety te przedstawiają się bardzo nierównomiernie. W odniesieniu do niektórych udało się zebrać materjał tak szczupły, iż nie pozwoliło to na wyprowadzenie jakichś dalej idących wniosków. Ankiety te brzmią, jak następuje:

Dla klas: I, II, III.

VI₁. ANKIETA NA TEMAT LEKTURY POWIEŚCI SIENKIEWICZA „W PUSTYNI I W PUSZCZY"

Klasa ..... P ł e ć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Kiedyś czytał pierwszy raz powieść „W pustyni i w puszczy"? Czyś czytał raz, czy też więcej razy? Ile razy? A może nie przeczytałeś całej książki, tylko część? Jeżeli tak, to napisz, dlaczegoś książki nie skończył?

2) Czy ci się podobała powieść „W pustyni i w puszczy", czy też nie podobała i dlaczego?

3) Czy znasz inne książki równie ładne albo ładniejsze od powieści „W pustyni i w puszczy"? Jeżeli tak, to wymień je.

4) (Dla chłopców): Czy chciałbyś być taki, jak Staś, czy też inny i jaki?

(Dla dziewczynek): Czy chciałabyś być taka, jak Nel lub Staś? Jeżeli nie, to jaka?

5) Czy myślisz kiedy o przygodach, które mógłbyś sam przeżyć? Jeżeli tak, to opisz je i napisz, od jak dawna o nich myślisz?

6) Czy podoba ci się to, że Nel i Staś są dziećmi, czy też wolałbyś czytać o przygodach ludzi dorosłych?

7) Czy podoba ci się to, że Nel i Staś przeżywają swe przygody w dalekich krajach, czy też wolałbyś, aby mieli przygody w Polsce?

8) Czy ci się podoba to, że bohaterami są dziewczynka i chłopiec, czy też wolałbyś, aby był sam chłopiec (albo chłopcy), albo sama dziewczynka (albo dziewczynki)?

Dla klas: IV, V.

VI₂. ANKIETA NA TEMAT LEKTURY POWIEŚCI SIENKIEWICZA „OGNIEM I MIECZEM"

Klasa ..... P ł e ć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Czy ta książka zaciekawiła cię, czy nie i dlaczego?

2) Które części opowiadania najwięcej cię interesują? Wymień je.

3) Które części cię nie zajmują, lub nudzą?

4) Podaj, dlaczego jedne rozdziały zajmują cię, a inne nie?

5) Które z postaci, występujących w powieści, najwięcej ci się podobają?

6) Które nie podobają ci się i dlaczego?

7) Co cię więcej zajmuje: opisy bitew i potyczek, czy sceny z życia domowego, publicznego, lub obozowego? Wymień te sceny.

8) Które sceny wyciskają łzy z oczu, a które budzą grozę, lub wstręt i które z nich wolisz?

9) Które sceny rozweselają cię i dlaczego?

10) Co cię więcej zajmuje: krajobrazy czy dialogi występujących osób? Podaj przykład.

11) Którą z osób w „Ogniem i mieczem" chciałbyś być i dlaczego?
12) Czy chciałbyś, aby takie czasy wróciły, czy nie i dlaczego?
13) Czy ci się podobają fortele Zagłoby, czy sam postąpiłbyś tak, jak on w podobnych wypadkach? Wymień fortel Zagłoby, który ci się najbardziej podobał.
14) Gdybyś ty pisał taką powieść, cobyś w niej zmienił, lub dodał?
15) Czy którą z innych książek czytałeś z większem zainteresowaniem niż „Ogniem i mieczem"? Jeżeli tak, wymień tę książkę.

Dla klas: V, VI, VII.

VI₃. ANKIETA NA TEMAT „PANA TADEUSZA"

Klasa ..... Płeć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Kiedy po raz pierwszy czytałeś „Pana Tadeusza"? Czy jako lekturę szkolną, czy też przedtem jeszcze z własnej ochoty? Jeżeli czytałeś przedtem, to czy przeczytałeś do końca, czy też przerwałeś czytanie? W której to było klasie?
2) Czy wówczas, gdy zacząłeś przechodzić „Pana Tadeusza" w szkole, ograniczyłeś się tylko do tego, co zadawano, czy też czytałeś dalej w domu z własnej ochoty, by się dowiedzieć, co się dalej działo?
3) Która z akcji poematu interesowała cię najbardziej przy czytaniu: spór o Zamek, stosunek Tadeusza do Telimeny i Zosi, przygotowania do powstania, spór o Kusego i Sokoła, a może jakaś inna akcja? Wymień, która.
4) Które najdrobniejsze wydarzenia zajęły cię najbardziej: polowanie na niedźwiedzia, na zająca, grzybobranie, wieczerza, obiad, koncert Wojskiego, koncert Jankiela, bitwa z Moskalami i t. d.? Wymień, co najbardziej, a co najmniej.
5) Która z postaci, występujących w „Panu Tadeuszu", najbardziej cię pociąga? Dla której masz największy szacunek, która wydaje ci się komiczną, a która godną pogardy?
6) Który z opisów przyrody w „Panu Tadeuszu" utkwił ci najlepiej w pamięci? Czy porównywałeś któryś z tych obrazów z rzeczywistością i czy któryś wydał ci się specjalnie trafny?
7) Czy wogóle lubisz sam obserwować zjawiska w przyrodzie, np. wschód czy zachód słońca, czy też cię to niebardzo interesuje?
8) Czy rozmawiałeś kiedykolwiek z kolegami na temat „Pana Tadeusza" i czego tyczyła się ta rozmowa?
9) Czy wolałbyś może, aby „Pan Tadeusz" był napisany prozą nie wierszem? Czy wogóle wolisz prozę, czy poezję?
10) Czy jesteś zadowolony, że „Pan Tadeusz" jest przerabiany w szkole, czy wolałbyś, żeby w szkole przerabiano jakiś inny utwór Mickiewicza, albo innego autora (jakiego autora i jaki utwór)?
11) Czy to, że opowiadanie w „Panu Tadeuszu" jest ciągle przerywane różnemi opisami, przeszkadza ci, czy też ci się to podoba?
12) Jeżeli ci się w „Panu Tadeuszu" coś specjalnie podobało — wymień to.
13) Powiedz szczerze, czy lekturę „Pana Tadeusza" uważasz wogóle za interesującą, czy też raczej nudną?

Dla klas: VI, VII, VIII.

VI₄. ANKIETA NA TEMAT TWÓRCZOŚCI STEFANA ŻEROMSKIEGO

Klasa ..... Płeć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Jakie znasz utwory Żeromskiego? Kiedy przeczytałeś pierwszy utwór (jaki)? Co czytałeś ostatnio?

2) Czy czytałeś jakiś utwór Żeromskiego więcej niż raz? Jeżeli tak, to napisz jaki?

3) Jeden z krytyków nazwał Żeromskiego wodzem pokolenia, czy ty też obrałbyś go swoim wodzem, czy nie? Uzasadnij swoją odpowiedź.

4) Którego z bohaterów (bohaterek) Żeromskiego obrałbyś sobie za wzór i dlaczego?

5) Którego z bohaterów Żeromskiego najbardziej szanujesz i dlaczego?

6) Którego z bohaterów Żeromskiego najlepiej rozumiesz, a którego najmniej?

7) O ile czytałeś „Wierną Rzekę", to napisz, czy bohaterstwo Odrowąża, czy Salomei wydaje ci się większe i dlaczego?

8) Czy Judym z „Ludzi bezdomnych" miał prawo zniszczyć szczęście Joasi, czy nie? Czy to było konieczne? Napisz, jak sam postąpiłbyś w podobnym wypadku. Uzasadnij swoją odpowiedź.

9) Gdybyś był na miejscu Judyma, czy poświęciłbyś się pracy społecznej tak pojętej, jak on ją pojął, czy też uważałbyś za cenniejszą i potrzebniejszą pracę innego rodzaju? Uzasadnij swoją odpowiedź.

10) Która scena z „Ludzi bezdomnych" utkwiła ci najbardziej w pamięci?

11) O ile znasz „Dzieje Grzechu", to co myślisz o postępowaniu Ewy (potępiasz ją, czy usprawiedliwiasz)? Uzasadnij.

12) Która scena z „Dziejów grzechu" utkwiła ci najbardziej w pamięci?

13) Czy wolisz Żeromskiego jako pisarza patrjotycznego, społecznego, czy też pociągają cię bardziej jego opisy przeżyć miłosnych lub piękna natury?

14) Przypomnij sobie i przytocz najbardziej zachwycające sceny i obrazy z utworów Żeromskiego.

15) Które z haseł Żeromskiego uważasz za przestarzałe, a które wydają ci się ciągle jeszcze aktualne?

16) Czy uważasz, że Żeromskiego należy przerabiać w szkole? Jeżeli tak, to jakie utwory i w których klasach? Jeżeli nie, to dlaczego?

Dla klas: VI, VII, VIII.

VI_5. ANKIETA NA TEMAT LEKTURY LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ

Klasa ..... P ł e ć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Jakie znasz utwory z literatury współczesnej?

2) Które z nich podobały ci się najwięcej i coś w nich znalazł cennego?

3) Które podobały ci się najmniej i dlaczego?

4) Czy wprowadziłbyś jakieś utwory z literatury współczesnej na teren szkoły? Jeżeli tak, to jakie, z jakiego względu i do której klasy? Jeżeli nie, to dlaczego?

Dla klas: VII, VIII.

VI_6. ANKIETA NA TEMAT LEKTURY „DZIADÓW" MICKIEWICZA

Klasa ..... P ł e ć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Która część „Dziadów" najbardziej ci się podobała i dlaczego?

2) Jakie wartości dodatnie i ujemne posiadają ludzie typu Gustawa i Konrada?

3) Czy typy kobiece w „Dziadach" odpowiadają dzisiejszym poglądom na zadanie i rolę kobiety, czy też kobieta współczesna powinna być inna, jaka?

4) Czy pragnąłbyś podobnie do Konrada z III-ej części „Dziadów" odgadnąć przyszłość i w jakim celu?
5) Czy dążenie do szczęścia narodu może wypełnić życie człowieka, jak o tem mówi Konrad w improwizacji?
6) Czy podoba ci się pomysł i sposób wprowadzenia dobrych i złych duchów do utworu?
7) Czy Mickiewicz słusznie potępia Konrada za to, że pragnął przeniknąć tajemnicę Boga?
8) Czy z utworów Mickiewicza najbardziej podoba ci się trzecia część „Dziadów" podobnie jak Zygierowi z „Syzyfowych Prac", czy wolisz inne utwory Mickiewicza, lub wogóle innych autorów? (Wymień jeden lub więcej utworów oraz nazwiska ich autorów).

Dla klasy VIII.

VI₇. ANKIETA NA TEMAT LEKTURY POWIEŚCI PRUSA „LALKA"

Klasa ..... P ł e ć ..... Wiek (ilość lat skończonych) .....

1) Która z postaci w „Lalce" najbardziej ci odpowiada duchowo?
2) Którą z postaci w „Lalce" najbardziej potępiasz i za co?
3) Która scena z „Lalki" wywarła na tobie największe wrażenie?
4) Co myślisz o poglądach na życie p. Izabeli?
5) Kto wyżej stoi według ciebie pod względem moralnym: p. Izabela, czy tak zwana Magdalenka?
6) Czy żałujesz, że arystokraci z „Lalki" tracą w kraju swój wpływ i znaczenie? Uzasadnij swą odpowiedź.
7) Jakie stosunki społeczne bardziej ci odpowiadają: czy te odmalowane w „Lalce", czy stosunki doby obecnej?
8) Czy podzielasz zdanie Wokulskiego o zgubnej roli poezji romantycznej?
9) Co w Wokulskim cenisz, a co potępiasz?
10) Jakie znasz postacie działaczów społecznych z literatury polskiej i obcej, które wyżej stawiasz od Wokulskiego?
11) Czy zgadzasz się z Geistem i Wokulskim w ich poglądzie, że w życiu ludzkości najdonioślejszą rolę grają wynalazki techniczne?
12) Co myślisz o poglądzie, że czynnik walki kształtuje życie ludzkie?
13) Jakich tematów, które cię szczególnie interesują, brak w „Lalce"?
14) Co cię zachwyca w „Lalce"?
15) Co cię drażni w „Lalce"?
16) Których pisarzy polskich cenisz bardziej od Prusa?
17) Których pisarzy obcych wolisz od Prusa?

VII. ANKIETA WŚRÓD WYCHOWAWCÓW. Ankieta ta brzmi następująco:

(Wypełniają wychowawcy danego zakładu odnośnie do klasy, którą się zajmują, na podstawie obserwacyj z bieżącego roku szkolnego. Jeżeli wychowawcy nasuwają się ciekawe uwagi na ten temat w stosunku do jakiejś klasy (ewentualnie kilku klas), które wychowywał poprzednio, niech wypełni dla nich dodatkowo tę samą ankietę (na oddzielnych arkuszach), zaznaczając, w którym roku szkolnym był wychowawcą tej klasy i która to była klasa.

Ankietę wypełniają wychowawcy, którzy mają przynajmniej dwa lata praktyki wychowawczej)

Treść ankiety:

Gimnazjum . . . .
Wychowawca klasy . . . .
(Jeżeli gimnazjum koedukacyjne, wypełnić oddzielnie dla chłopców i dla dziewcząt).

1. Czy można zauważyć, że klasa interesuje się najbardziej jednym przedmiotem nauczania?

2. Jeżeli tak, to jakim?

3. Jeżeli nie, to może można wyróżnić w klasie grupy, interesujące się specjalnie poszczególnemi przedmiotami. Jak te grupy są liczne? Wymienić je, dodając im kolejne numery (np. I — grupa interesująca się specjalnie matematyką, II — grupa interesująca się przyrodą i t. d.).
nej klasy (wieku) — należy uzasadnić to twierdzenie (naprzykład poprzeć obserwacjami z poprzedniej praktyki wychowawczej lub nauczycielskiej i t. p.), czy też jest to zainteresowanie, wywoałne jakiemiś specjalnemi okolicznościami (np. nowy, miły nauczyciel, wpływ jednego z uczniów o silnych zainteresowaniach w jednym kierunku, wpływ jakiejś organizacji, książki czytanej i t. p.).

5. W jakiej formie przejawia się zainteresowanie danym przedmiotem? Podać dokładnie charakterystykę dla całej klasy, ewent. poszczególnych grup (zależnie od odpowiedzi na pytania 1 i 3), dla każdej grupy oddzielnie, biorąc pod uwagę następujące formy przejawiania się zainteresowań:

a) w pytaniach zadawanych:
 1) na lekcji,
 2) po lekcji;
b) w zajęciach praktycznych:
 1) na lekcji (jakiej),
 2) po lekcjach w zajęciach nadobowiązkowych;
c) w wycieczkach;
d) w czytelnictwie związanem z danym przedmiotem:
 1) samorzutnem,
 2) przymusowem;
e) w starannie odrabianych lekcjach;
f) w rozrywkach (uroczystościach szkolnych, filmie, teatrze i t. d.).

6. Czy stosował Pan (i) jakie środki w celu rozbudzenia zainteresowań i jakie?
 a) które dały rezultaty,
 b) które nie dały rezultatów.

7. Czy uważa Pan(i) za wskazane stosowanie jakichś środków w celu rozbudzenia zainteresowań i jakich (dla jakich klas, przez kogo i w jaki sposób)?

8. Jakich przedmiotów uczy Pan(i) w szkole?

U w a g a: Jeżeli nasuwają się Panu(i) jakieś ogólne uwagi co do zainteresowań młodzieży w pewnym wieku (klasie), któreby mogły być przydatne przy układaniu nowych programów szkolnych, proszę te uwagi dodatkowe (możliwie konkretnie i szczegółowo) przytoczyć.

Odpowiedzi na tę ankietę są niezbyt obfite. Rezultaty jej są mniejsze, aniżeliby się tego można było spodziewać a priori. Intencją ankiety było dowiedzenie się, co mogą powiedzieć wychowawcy na podstawie swej praktyki o zainteresowaniach uczniów. Tymczasem, jak się okazuje, w szeregu wypadków wychowawcy przeprowadzali dopiero ad hoc, na poczekaniu ankietę wśród uczniów, by się co do tych zainteresowań poinformować.

VIII. ANKIETA WŚRÓD NAUCZYCIELI. Ankieta ta ma układ zupełnie podobny, jak ankieta wśród wychowawców, różni się od niej tem tylko, że skierowana jest nie specjalnie do wychowawców, lecz do nauczycieli jako wykładowców pewnego przedmiotu, z prośbą, by zechcieli wypowiedzieć się o zaobserwowanych przez siebie zainteresowaniach młodzieży w związku z przedmiotem, którego uczą.

Ankieta ta brzmi:

(Wypełniają nauczyciele danego zakładu odnośnie do przedmiotu, którego uczą, dla poszczególnych klas, tych — w których mają największą praktykę i co do których mogą najwięcej powiedzieć (dla każdej klasy na oddzielnym arkuszu).

Treść ankiety:

1. Jakiego przedmiotu Pan(i) uczy?
(Jeżeli nauczyciel uczy kilku przedmiotów, wymienić należy przedmiot, co do którego wypełnia ankietę).
2. Od ilu lat?
3. Co do której klasy Pan(i) wypełnia ankietę?
4. Co (jaki dział, jakie zagadnienie i t. p.) najbardziej interesuje uczniów (danej klasy) z przedmiotu, którego Pan (i) uczy?
5. Czy zainteresowanie to przejawia się stale na danym poziomie (w danym wieku, klasie), czy zaobserwował Pan(i) to w ciągu kilku lat (ilu), czy też jest to zainteresowanie okazywane przez jedną jakąś klasę specjalnie (wymienić)?
6. Czem jest według Pana(i) spowodowane to zainteresowanie? Czy jest to normalne zainteresowanie danej klasy (wieku) — w takim razie, jeżeli to możliwe, należy uzasadnić to twierdzenie (poprzeć obserwacjami), czy też jest ono wywołane jakiemiś okolicznościami — w danej klasie specjalnie (jakiemi)?
7. W jakiej formie przejawia się to zainteresowanie, podać charakterystykę, biorąc pod uwagę następujące formy przejawiania się zainteresowań:

a) w pytaniach zadawanych:
    1) na lekcji,
    2) po lekcji;
b) w zajęciach praktycznych:
    1) na lekcji,
    2) po lekcjach w zajęciach nadobowiązkowych;
c) podczas wycieczek;
d) w czytelnictwie związanem z danym przedmiotem:
    1) samorzutnem,
    2) przymusowem;
e) w starannie odrabianych lekcjach;
f) w rozrywkach (uroczystościach szkolnych, filmie, teatrze i t. p.).

Uwaga: W odpowiedzi na pytanie 7-e pożądane są konkretne szczegóły np. w odniesieniu do rubryki a) należy przytoczyć treść zadawanych pytań.

8. Czy uważałby Pan(i) za wskazane zmienić jakoś program nauczania przedmiotu, którego Pan(i) wykłada tak, aby był on bardziej dostosowany do zainteresowań młodzieży? Jeżeli tak, to w jaki sposób, w jakich klasach? Ważne byłoby przytem nie sformułowanie ogólnych zasad, ale konkretne propozycje. (Wskazanie tematów, dzieł, autorów i t. p.).

9. Jeżeli Pan(i) sądzi, iż należałoby do nauki szkolnej wprowadzić jakiś dział przedmiotu, przez Pana(ią) wykładanego, albo przedmiotu pokrewnego, który dotychczas nie jest uwzględniony w programie szkolnym, to proszę wymienić go, dodając ewentualnie umotywowanie.

Przytoczywszy teksty kwestjonarjuszy ankietowych, przejdziemy teraz do sprawy opracowania zebranego przy ich pomocy materjału. Wspomnieliśmy już poprzednio, iż uzyskany w szkołach materjał Ministerstwo skierowywało do Zakładu P. W., gdzie materjał ów dzielili między sobą poszczególni psychologowie, ażeby przy pomocy wolontarjuszów, uczestników ćwiczeń uniwersyteckich, opracować go statystycznie i wyprowadzić z nich pewne wnioski. Wnioski te przedyskutowywano z kierownikiem Zakładu, który ostatecznie szeregował je razem, starając się połączyć w granicach możności fragmenty poszczególnych wyników w jednolity obraz. Wytworzył się w ten sposób rzut oka na całość uzyskanych rezultatów. Znalazł on swój wyraz w krótkim referacie, który Zakład oddał do dyspozycji Ministerstwa. Oprócz tego krótkiego referatu, podającego najogólniejszą syntezę wyników, oddano do dyspozycji Komisyj Ministerjalnych szczegółowe opracowania statystyczne poszczególnych ankiet, dokonane przez psychologów.

Zdając teraz na tem miejscu sprawę z rezultatów naszej pracy, postąpimy w ten sposób, iż przedewszystkiem oddamy do rąk czytelnika to, co otrzymało od nas Ministerstwo. Przytoczymy zatem szczegółowe referaty poszczególnych psychologów, wymieniając ich autorów jako odpowiedzialnych za opracowanie częściowego materjału, a następnie przytoczymy résumé, na tych szczegółowych referatach oparte. To résumé składa się znowu z dwóch części. Część pierwsza charakteryzuje w sposób bardzo ogólny zasadniczą postawę zainteresowań młodzieży. Część druga zaś wypowiada pewne uwagi o zainteresowaniach, dotyczące poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego.

Obecne nasze opracowanie zawiera jednak jeszcze pewną część, która nie mieściła się w sprawozdaniu, wręczonem Ministerstwu W. R. i O. P. Ankiety, przeprowadzone przez Ministerstwo, mają, jak to już zaznaczyliśmy, zdaniem naszem, wartość, wychodzącą poza ramy wykorzystania ich przez komisje programowe. Pozwalają one na wyprowadzenie całego szeregu wniosków ważnych dla psychologji wieku młodzieńczego. Pod tym względem materjał ankietowy przedstawia się jako obfite źródło, z którego czerpać może psycholog wieku młodzieńczego zarówno ten, który zajmuje się ogólnemi prawami rozwoju, jak też i ten, którego obchodzi jakiś dział bardziej specjalny, a więc różnica obu płci, rozwój tak zwanych ideałów dziecięcych i młodzieńczych, stosunek młodzieży do lektury i t. d. Otóż nie mogąc się pokusić na tem

miejscu o całkowite wykorzystanie uzyskanego materjału do powyższych celów, chcieliśmy przynajmniej dać pewną drobną próbkę, która równocześnie mogłaby posłużyć za dowód przydatności materjału do powyższych celów. Próbkę taką dołączymy zatem do tekstu sprawozdania wręczonego Ministerstwu.

I jeszcze jedno nadmienić musimy dla dokładności. I ta część naszego opracowania, która powtarza sprawozdanie wręczone Ministerstwu, nie jest przecież tego sprawozdania dosłowną kopją. Z chwilą bowiem, gdy zdecydowaliśmy się ogłosić sprawozdanie z naszej ankiety drukiem, za zgodą Ministerstwa, postanowiliśmy skontrolować raz jeszcze dla pewności otrzymane rezultaty. Uwzględniono przytem częściowo materjał ankietowy, przesłany do Zakładu już po odesłaniu sprawozdania do Ministerstwa. Oprócz tego poszczególni psychologowie przeprowadzali na własną rękę badania uzupełniające, stosując przytem kwestjonarjusze, wymienione przez nas poprzednio, niekiedy jednak z pewnemi, drobnemi zmianami, które na podstawie dotychczasowo otrzymanych wyników wydały się celowemi. Otóż dopiero takie właśnie już skontrolowane, a miejscami nieznacznie rozszerzone wyniki naszych opracowań przytoczymy w dalszym ciągu tego sprawozdania.

Po tych uwagach przejdziemy już do przedstawienia rezultatu naszych opracowań, zaczynając, w myśl poprzednio podanej zapowiedzi, od szczegółowych referatów, opracowanych przez poszczególnych psychologów, a dotyczących poszczególnych pytań ankietowych. Potem dopiero przyjdą wnioski syntetyczne.

Uprzedzić tylko musimy czytelnika, ażeby w odniesieniu do tych poszczególnych referatów nie stawiał żądań zbyt wygórowanych. Nie mają one pretensji do całkowitego wyczerpania opracowywanego materjału. W tym wypadku bowiem każde z nich musiałoby się przemienić w dużą rozprawę. Jest to tylko pierwsze, napół jeszcze surowe, statystyczne zestawienie wyników z podaniem naogólniejszych wniosków, które z tego zestawienia się wyłaniają. Na szczegółowe i wszechstronne opracowanie materjału czasu nie było. Gdybyśmy jednak chcieli czekać na takie gruntowne rozpatrzenie całości ogromnego materjału tak wielu różnorodnych ankiet, to sprawozdanie nasze nigdy zapewne nie doczekałoby się ogłoszenia drukiem. Sądzimy przecież, że i w swej obecnej formie referaty te przynoszą wiele ciekawych danych i może zachęcą do podjęcia bardziej szczegółowych dociekań kogoś z czytelników, któremu potrzebny w tym celu materjał ankietowy mógłby być bez trudności dany do dyspozycji.

C. Opracowanie poszczególnych pytań ankietowych przez psychologów

ANKIETA „TRZYDNIOWA"

(Tekst ankiety zobacz str. 102 i 103)

JANINA NEUDINGOWA
i EWA RYBICKA

UWAGI OGÓLNE

Ankieta „trzydniowa" obejmuje dużą ilość różnorodnych zagadnień, sformułowanych w 22-ch pytaniach. Była ona przeprowadzona w ciągu trzech po sobie następujących dni, stąd podział jej na trzy części. Pierwszego dnia przeprowadzono pytania 1 — 7, drugiego dnia 8 — 15, trzeciego 16 — 22. Ankietę przeprowadzano na terenie całego gimnazjum (kl. I — VIII), niektóre pytania, dotyczące zagadnień bardziej skomplikowanych, przeznaczone były jedynie dla młodzieży klas wyższych (IV — VIII) [1].

Ankietę rozesłało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do kilkunastu szkół średnich: męskich, żeńskich i koedukacyjnych, znajdujących się w różnych punktach Polski. Przeprowadzenie ankiety w różnych miejscowościach, możliwie na terenie całej Polski, miało na celu uniezależnienie wyników od warunków lokalnych danej miejscowości, czy szkoły.

Ankietę przeprowadzali nauczyciele według wskazówek, podanych w instrukcji. Ankieta była przeprowadzana równocześnie we wszystkich klasach w celu uniknięcia porozumiewania się młodzieży. Dla uzyskania możliwie szczerych odpowiedzi była ona anonimowa. Nauczyciele sporządzali zestawienia wyników według podanych niżej wzorów.

---

[1]) Wskutek niedopatrzenia przy przepisywaniu instrukcyj niektóre pytania, przeznaczone jedynie dla klas wyższych, były przeprowadzane również i w klasach niższych.

W z ó r z e s t a w i e n i a s t a t y s t y c z n e g o
dla pytań: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

Przykład:

Gimnazjum . . . . . . Klasa . . . np. VII. Ilość uczniów (nic) w klasie . . . np. 40.
(Jeżeli gimn. koed. podać również oddzielnie ilość chłop. i dziewcz.).

Pytanie 1: ulubiona książka.

Nr. kolejny	Autor i tytuł książki ulubionej (Wymieniać wszyskie spotykane w odpowiedziach, od najczęściej do najrzadziej spotykanych)	Ilość uczniów, którzy tę książkę lubią najbardziej (w danej klasie)	Uwagi własne
1	St. Żeromski.— Ludzie bezdomni.	10	
2	Wł. Reymont.— Chłopi.	8	
3	B. Prus.— Lalka.	6	
......	......	......	
......	......	......	
......	......	......	
50	R. Kipling.—Księga Dżungli.	2	
51	...... i t. d.		

W z ó r z e s t a w i e n i a s t a t y s t y c z n e g o
dla pytań: 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Przykład:

Gimnazjum . . . . . . Klasa . . . Ilość uczniów (j. w.) . . . .

np. Pytanie 10: Czy lubisz rysować?
Lubi: 20 uczniów.
Nie lubi: 10 uczniów.
Obojętne: 5 uczniów.
Nieokreślone: 5 uczniów.

Uwagi własne:

W z ó r z e s t a w i e n i a s t a t y s t y c z n e g o
dla pytań: 2 i 3.

Przykład: pytanie 3.

Wiek, w którym uczeń czytał pierwszą książkę Żeromskiego	Ilość uczniów, którzy w tym wieku czytali pierwszą książkę Żeromskiego	Tytuły pierwszej książki (wymienić bez ilości)	Uwagi własne
12 lat	4	Syzyfowe prace	
13 lat	6	Echa Leśne	
i t. d.			

Opracowaniu poddano materjał, pochodzący z 10 szkół (5 męskich i 5 żeńskich). Reszty materjału nie można było uwzględnić bądź dlatego, że przysłany został zbyt późno, bądź też dlatego, że był niepełny (brak zestawień nauczycieli, lub odpowiedzi uczniów).

W niektórych szkołach podawano uczniom pytania ankiety lub instrukcję w formie zmienionej, stąd też i odnośne wyniki nie mogły być brane pod uwagę przy zestawianiu rezultatów.

Odpowiedzi na pytania ankiety były opracowywane w Zakładzie Psychologji Wychowawczej na podstawie zestawień, wykonanych przez nauczycieli. W toku pracy okazało się, że w niektórych klasach liczby, podawane w zestawieniach nauczycieli, niezawsze zgadzają się z wynikami, obliczonemi bezpośrednio z odpowiedzi uczniów. Z tego powodu postanowiliśmy sprawdzić „wiarogodność" pewnych wyników. W tym celu wybraliśmy jedno pytanie, nasuwające najwięcej wątpliwości (pytanie 1, dotyczące książek najchętniej czytanych) i na podstawie odpowiedzi uczniów zrobiliśmy obliczenia statystyczne według tej samej metody, którą posługiwali się nauczyciele. Następnie porównywaliśmy wyniki naszych obliczeń z zestawieniami, otrzymanemi od nauczycieli. Po sprawdzeniu odrzuciliśmy jako „niewiarogodne" te klasy, w których przy porównaniu występowały jaskrawsze różnice. Naturalnie nawet najdokładniejsze sprawdzenie jednego pytania nie daje absolutnej gwarancji „wiarogodności" pozostałych obliczeń, uważaliśmy jednak, że jeśli dany nauczyciel (który z reguły obliczał odpowiedzi całej klasy) obliczył jedno, i to bardziej skomplikowane pytanie w sposób dokładny, to można przyjąć z pewnem prawdopodobieństwem, że i inne pytania obliczył niemniej dokładnie. W celu uzupełnienia luk, jakie wytworzyły się po odrzuceniu klas „niewiarogodnych", wzięliśmy pod uwagę kilka klas z pośród szkół, które nadesłały materjały w terminie spóźnionym.

W uwzględnionych przy opracowywaniu 10 gimnazjach było ogółem 2414 odpowiedzi młodzieży, w tem 1176 odpowiedzi dziewcząt i 1238 odpowiedzi chłopców.

Ilość odpowiedzi w poszczególnych klasach przedstawia następująca tabela:

Tabela I

Klasa	Dziewczęta	Chłopcy
I	193	198
II	178	185
III	159	173
IV	150	154
V	143	163
VI	132	129
VII	115	118
VIII	106	118

W toku opracowania materjału ankietowego zdecydowano nie brać pod uwagę odpowiedzi na niektóre pytania, a mianowicie pytania: 2, 3, 6, 19 i 21. Pytanie 2: „Czy czytałeś „Robinsona"? Kiedy po raz pierwszy — w którym mniej więcej roku życia?" nie było brane pod uwagę, ponieważ po opracowaniu pytania 1 (najchętniej czytane przez młodzież książki) okazało się, że odpowiedź na pytanie 2 częściowo w niem się zawiera (patrz str. 118 i nast.). Podobnie pytanie 3: „Czy czytałeś jaką książkę Żeromskiego? Jakie? — wylicz. W którym roku mniej więcej przeczytałeś po raz pierwszy pierwszą książkę Żeromskiego? Jaką?" zostało odrzucone dlatego, że zagadnienie ustosunkowania się młodzieży do twórczości Żeromskiego było szczegółowo

oświetlone w specjalnej ankiecie (patrz ankiety literackie str. 262 i nast.); sformułowanie tego pytania okazało się pozatem niezupełnie szczęśliwe i nasuwało wiele wątpliwości przy interpretacji odpowiedzi młodzieży. Pytanie 6: „Czy interesuje cię historja wynalazków, odkryć, zagadnień ekonomicznych, sztuki, dzieje lat współczesnych (napisz dokładniej co)?" okazało się również niecałkiem trafnie sformułowane; w wielu wypadkach młodzież odpowiadała lakonicznie „tak" lub „nie" i nie wiadomo było wówczas, do którego z wymienionych w pytaniu zagadnień odpowiedź się odnosi. Pytanie 19: „Co cię najbardziej interesuje z języków, kultur i literatur obcych nowożytnych (język francuski, niemiecki, angielski)?" i 21: „Co cię najbardziej interesuje z filozofji, logiki, psychologji?" prowokowały, jak się okazało, ogólne, a przez to nic nie mówiące odpowiedzi. W zestawieniach, przysłanych przez szkoły, brakowało w wielu wypadkach odpowiedzi na pytanie 21, przypuszczalnie więc było ono zbyt trudne i młodzież nie odpowiadała na nie wcale, bądź też nauczyciele nie podawali go w ankiecie.

Wyniki statystyczne opracowywaliśmy w ten sposób, że sumowaliśmy razem odpowiedzi uczniów tych samych klas ze wszystkich szkół, przytem oddzielnie zestawialiśmy odpowiedzi dziewcząt i chłopców (patrz tabela I, str. 116).

W obliczeniach statystycznych każdego pytania postępowaliśmy w sposób następujący: naprzód wybieraliśmy 4 najliczniej reprezentowane pozycje z zestawienia odpowiedzi uczniów każdej klasy (np. cztery zdarzenia historyczne, wymieniane w danej klasie przez największą ilość uczniów) i z zestawień wszystkich szkół zbieraliśmy te pozycje w jedną tabelę. Otrzymywaliśmy w ten sposób tabelę, zawierającą wszystkie zagadnienia, powtarzające się najczęściej w danej klasie. Okazało się, że niektóre zagadnienia wymieniane są jedynie przez uczniów jednej szkoły. Ponieważ chcieliśmy uniknąć przypadkowości i wpływów lokalnych, braliśmy pod uwagę tylko te pozycje, które powtarzały się przynajmniej w dwu szkołach. Rzecz jasna, że przy pozycjach, które weszły do ostatecznych zestawień, uwzględniliśmy także i te klasy, w których zajmowały one dalsze aniżeli czwarte miejsce.

Procent uczniów, interesujących się danem zagadnieniem w klasie obliczaliśmy w stosunku do wszystkich uczniów tej klasy (ze wszystkich szkół). Należy dodać, że poszczególni uczniowie wymieniali po kilka interesujących ich zagadnień, stąd więc po zsumowaniu procentów odpowiedzi uczniów, interesujących się wszystkiemi zagadnieniami, zawartemi w danem pytaniu, otrzymujemy naogół liczbę większą niż 100.

Podobne tabele zestawiliśmy dla każdego pytania, zawsze uwzględniając podział na płcie i poszczególne klasy.

Ankietę „trzydniową" opracowywało około 40 osób, przytem czas, przeznaczony na opracowanie był bardzo krótki (niecały tydzień), co mogło być powodem pewnych niedokładności w przedstawianiu wyników. W sprawdzeniu „wiarogodności" wyników (patrz str. 116) brali pozatem udział studenci, uczestnicy ćwiczeń z psychologji wychowawczej (przeszło 60 osób).

Całokształtem pracy kierowali następujący pracownicy Zakładu Psychologji Wychowawczej U. W.:

1. Chmieleńska Irena, 2. Lewinówna Ina, 3. Morawska Zofja, 4. Neudingowa Janina, 5. Ożarowska Kazimiera, 6. Poznańska Adela, 7. Rybicka Ewa, 8. Sławiński Witold, 9. Żółkiewska Ligja.

Te same osoby podjęły się również ostatecznego opracowania poszczególnych pytań ankiety „trzydniowej" dla Ministerstwa W. R. i O. P., jak i późniejszego przedstawienia ich w niniejszym artykule.

Przystępujemy teraz do szczegółowego przedstawienia wyników ankiety.

INA LEWINÓWNA
i JANINA NEUDINGOWA

Pytanie 1:

„JAKIE KSIĄŻKI NAJBARDZIEJ LUBIĘ I NAJCHĘTNIEJ CZYTUJĘ W OSTATNICH CZASACH? WYLICZ AUTORÓW I TYTUŁY, SZCZERZE ZUPEŁNIE, CHOĆBY TO BYŁY I DROBNE KSIĄŻKI I TAKIE, DO KTÓRYCH NIE PRZYWIĄZUJESZ WIELKIEGO ZNACZENIA."

Po przejrzeniu materjału ankietowego okazało się, że pytanie powyższe nie było przez wszystkich uczniów jednakowo rozumiane. Mianowicie część młodzieży wymieniała nie książki najbardziej lubiane, lecz wogóle książki ostatnio czytane.

Jest wobec tego rzeczą jasną, iż zsumowanie wszystkich pozycyj mówi nam raczej o tem, które książki są najbardziej popularne wśród młodzieży, aniżeli o tem, które książki są najbardziej lubiane, jak to było w intencji ankiety. Wyniki te, osiągnięte na podstawie materjału ankietowego, ilustrują niżej podane tabele.

Tabela II

Szkoły żeńskie									
Nr. kol.	Najchętniej czytane książki	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Andersen—Baśnie	14	—	—	—	—	—	—	—
2	Defoe—Robinson Kruzoe	10	—	—	—	—	—	—	—
3	Sienkiewicz—W Pustyni i w Pusz.	23	36	45	29	—	—	—	—
4	Sienkiewicz—Trylogja	11	35	71	90	62	38	11	23
5	Czarska—Cykl Powieści	—	13	22	25	—	—	—	—
6	Sienkiewicz—Quo Vadis	—	10	—	26	—	—	—	—
7	Prus—Anielka	—	—	37	—	—	—	—	—
8	Amicis—Serce	—	—	21	—	—	—	—	—
9	Montgomery—Ania z Ziel. Wzg.	—	—	22	—	—	—	—	—
10	Przyborowski—Olszynka Groch.	—	—	5	—	—	—	—	—
11	Mickiewicz—Pan Tadeusz	—	—	10	—	17	—	—	—
12	Gould—Gwiazda Przewodnia	—	—	—	16	—	—	—	—
13	Rodziewiczówna—Dewajtis	—	—	—	23	50	20	—	—
14	„ Szary Proch	—	—	—	—	28	—	—	—
15	Sienkiewicz—Krzyżacy	—	—	—	—	26	—	—	—
16	Rodziewicz.—Straszny Dziadunio	—	—	—	—	23	—	—	—
17	Orzeszkowa—Nad Niemnem	—	—	—	—	—	20	29	—
18	Żeromski—Uroda Życia	—	—	—	—	—	—	20	—
19	„ Wiatr od Morza	—	—	—	—	—	—	25	—
20	Rodziewiczówna—Kwiat Lotosu	—	—	—	—	—	—	12	—
21	Żeromski—Wierna Rzeka	—	—	—	—	—	—	27	19
22	Reymont—Chłopi	—	—	—	—	—	—	17	20
23	Żeromski—Popioły	—	—	—	—	—	—	25	15
24	Prus—Faraon	—	—	—	—	—	—	11	21
25	„ Lalka	—	—	—	—	—	—	—	30
26	Żeromski—Ludzie Bezdomni	—	—	—	—	—	—	—	25

Tabela III

Nr. kol.	Najchętniej czytane książki	Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Defoe — Robinson Kruzoe	32	39	—	—	—	—	—	—
2	Sienkiewicz — W Pustyni i w Puszczy	35	32	34	17	—	—	—	—
3	„ — Trylogja	32	42	57	61	49	47	21	24
4	Umiński — Bitwa pod Raszynem	—	5	—	—	—	—	—	—
5	Sienkiewicz — Krzyżacy	—	11	—	14	17	22	—	—
6	Verne — Wyspa Tajemnicza	—	—	8	—	—	—	—	—
7	Mickiewicz — Pan Tadeusz	—	—	11	19	12	—	—	—
8	Kraszewski — Stara Baśń	—	—	—	24	—	—	—	—
9	Prus — Placówka	—	—	—	15	—	—	—	—
10	Sienkiewicz — Quo Vadis	—	—	—	15	15	23	18	—
11	Reymont — Chłopi	—	—	—	—	—	—	25	22
12	Prus — Lalka	—	—	—	—	—	—	—	25
13	Żeromski — Wierna Rzeka	—	—	—	—	—	—	—	24
14	„ — Ludzie Bezdomni	—	—	—	—	—	—	—	23
15	Prus — Faraon	—	—	—	—	—	—	—	20
16	Żeromski — Popioły	—	—	—	—	—	—	—	19
17	„ — Syzyfowe Prace	—	—	—	—	—	—	—	15

Z tabel widać, że najczęściej wymienianą książką zarówno u chłopców jak i u dziewcząt jest „Trylogja" Sienkiewicza[1]). U chłopców od II-ej do VI-ej klasy włącznie zajmuje miejsce pierwsze (t. zn., że we wszystkich tych klasach największy procent młodzieży wypowiedział się za tą książką), w I-ej, VII-ej i VIII-ej klasie „Trylogja" zajmuje drugie zkolei miejsce.

U dziewcząt, z wyjątkiem klasy VII-mej, zajmuje „Trylogja" jedno z trzech pierwszych miejsc. (Od kl. III do VI włącznie — miejsce pierwsze, w klasie II-giej — drugie, a w I i VIII — trzecie). Rozwój zainteresowania tą powieścią w poszczególnych klasach ilustruje wykres 1 (por. str. 120).

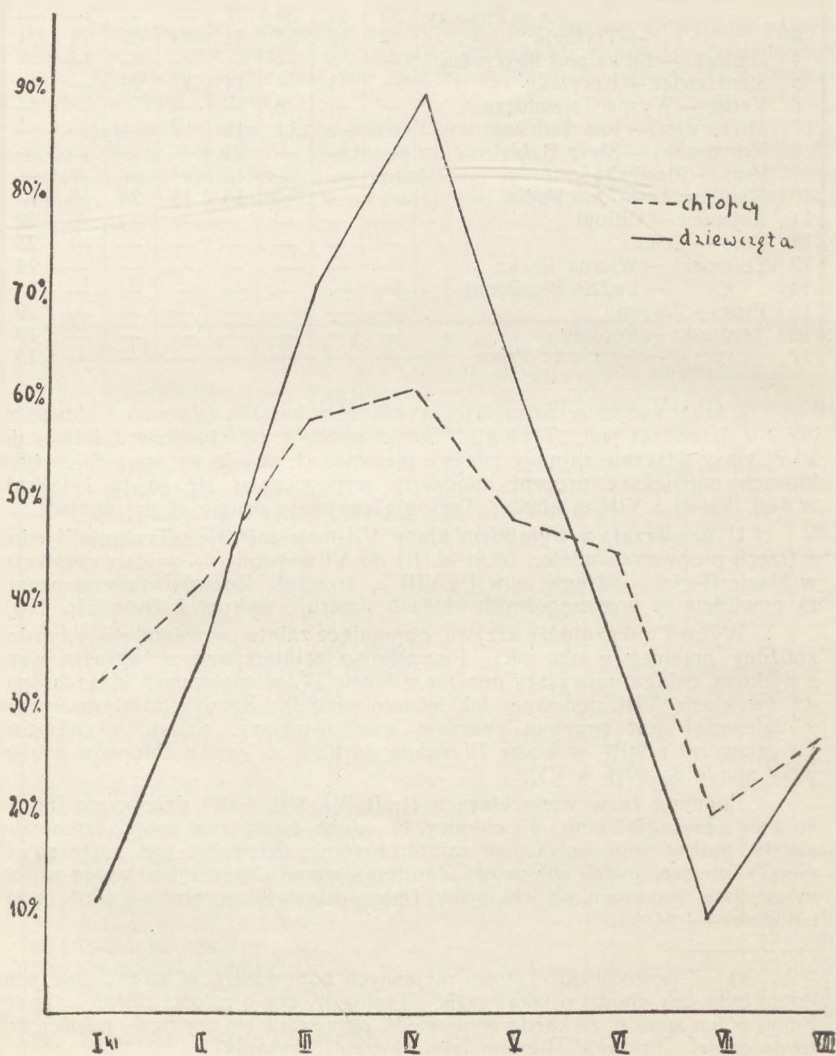
Wykres wskazuje, że krzywe, obrazujące zainteresowania, mają bardzo zbliżony przebieg u obu płci. Początkowo zainteresowanie wzrasta wraz z wiekiem, osiąga najwyższy poziom w klasie IV, w następnych klasach opada (w klasie VIII ponownie lekkie wzniesienie). Spadek zainteresowania u dziewcząt jest przytem znacznie gwałtowniejszy, aniżeli u chłopców (u dziewcząt z 90% w klasie IV spada do 62% w V, a u chłopców z 61% w IV spada do 49% w V).

Pomimo, że w wielu klasach (I, II, VI, VII, VIII) dziewczęta interesują się „Trylogją" mniej niż chłopcy, to jednak, biorąc pod uwagę teren całej szkoły, można wnioskować, że zainteresowanie dziewcząt jest może nawet nieco silniejsze, aniżeli chłopców. Zainteresowania dziewcząt osiągają znacznie wyższe maximum niż chłopców (max. dziewcząt wynosi — 90%, max. chłopców — 61%).

[1]) Z powodu dużej ilości niejasnych odpowiedzi, w których nie wiadomo było, czy chodzi o jakąś część „Trylogji", czy o całość, zestawienia robiono w ten sposób, że każdą wypowiedź, odnoszącą się czy to do całości, czy to do części „Trylogji", liczono jako głos za „Trylogją".

Wykres 1:

Rozwój zainteresowania „Trylogją" Sienkiewicza.



Szukając związku między programem a popularnością „Trylogji", widzimy, że maximum zainteresowania w kl. IV i końcowe wzniesienie krzywej dla klasy VIII zbiegają z porządkiem programu szkolnego. („Ogniem i Mieczem" przewidziane jest w programie kl. IV, a w kl. VIII w związku z maturą wraca się nieraz do „Trylogji".

Młodzież wymienia jednak tę powieść we wszystkich klasach, zarówno w niższych, kiedy jeszcze program jej nie przewiduje, jak i w wyższych, po okresie, przewidzianym przez program, kiedy to czyta się dużo i wiele innych książek mogłoby wejść w rachubę.

Wynika stąd, że „Trylogja" dzięki swym specyficznym walorom wzbudza silne zainteresowanie młodzieży w tym właśnie wieku i popularność tej książki nie jest jedynie wynikiem nauczania szkolnego [1]). Na poziomie klasy VII uczeń przesyca się już poniekąd tem dziełem i zainteresowaniami swojemi wyrasta ponad nie; zaczynają go ku sobie bardziej ciągnąć zjawiska, zagadnienia oraz sposoby ich ujęcia, których „Trylogja" nie zawiera. Prus, Żeromski i Reymont wysuwają się w tym okresie na pierwsze miejsca zarówno u chłopców jak u dziewcząt.

W klasach niższych (od I-ej do IV-ej włącznie) wielką popularnością zarówno u chłopców jak i u dziewcząt cieszy się książka „W pustyni i w puszczy" Sienkiewicza, przyczem u dziewcząt zainteresowanie nią jest silniejsze, aniżeli u chłopców [2]). Podczas gdy u dziewcząt książka ta występuje na pierwszem miejscu w klasie I-ej i II-ej, u chłopców wysuwa się na miejsce czołowe tylko w klasie I-ej, natomiast w klasie II-ej miejsce pierwsze zajmuje „Robinson Kruzoe". Jest rzeczą ciekawą, że u dziewcząt rubryka „Robinsona" jest dla klasy II-ej wogóle pusta. Potwierdza to znany fakt, że „Robinson" więcej przypada do gustu chłopcom niż dziewczętom.

Poniżej podany wykres 2 (por. str. 122) ilustruje rozwój zainteresowania powieścią „W pustyni i w puszczy".

Wykres poniższy wskazuje, że linja zainteresowania u dziewcząt wznosi się ostro ku górze od klasy I-ej do III-ej, u chłopców zaś przez cały ten czas jest prawie na jednym poziomie. Od klasy III-ej linje zainteresowań u obu płci opadają.

Przejdziemy teraz zkolei do „Pana Tadeusza" [3]).

Zainteresowanie tym utworem, procentowo niezbyt wysokie, jest, o ile wierzyć będziemy tabeli, u chłopców większe nieco, aniżeli u dziewcząt. U chłopców w klasie III-ej, IV-ej i V-ej książka ta zajmuje miejsce trzecie, u dziewcząt w klasie III-ej i V-ej — miejsce szóste. Warto zaznaczyć, że popularność „Pana Tadeusza" kończy się w klasie V-ej, właśnie wtedy, kiedy książka ta jest przewidziana w programie szkolnym. W wyższych klasach nie pojawia się „Pan Tadeusz" zupełnie, pomimo, że w klasie VIII-ej wraca się do niego powtórnie w programie szkolnym. Studjum „Pana Tadeusza" w klasie V-ej przesyca zatem zainteresowanie młodzieży tą książką, lub może, co byłoby gorsze, odstręcza od niej młodzież.

---

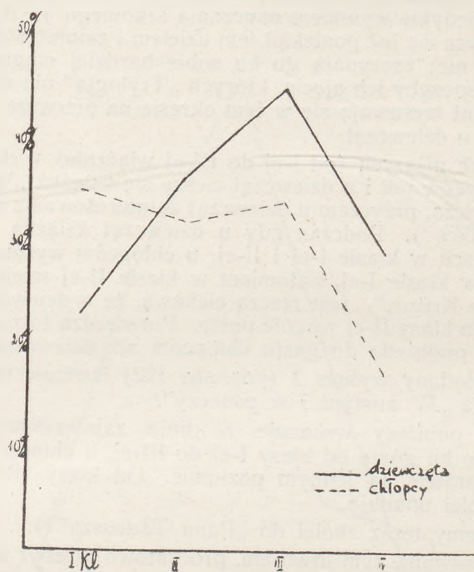
[1]) Bliższe dane o zainteresowaniach młodzieży, związanych z lekturą „Ogniem i mieczem" podaje w dalszym ciągu jedna z ankiet literackich Por. str. 233 i nast.

[2]) Zainteresowanie młodzieży książką „W pustyni i w puszczy" było przedmiotem osobnej ankiety, której wyniki podajemy na dalszem miejscu. (Zob. str. 222 i nast.).

[3]) Również zainteresowanie tą książką zbadane zostało w oddzielnej ankiecie. (Zob. str. 245 i nast.).

Wykres 2:

Rozwój zainteresowania książką „W Pustyni i w Puszczy".



Ponieważ zainteresowania literackie młodzieży omawiane będą raz jeszcze przy opracowaniu ankiet literackich (str. 221 i inne), przeto nie będziemy zajmowali się już dalszą analizą poszczególnych pozycyj naszych tabel, a rzucimy jeszcze tylko okiem na różnice, występujące w wyborze książek między młodzieżą szkół męskich i żeńskich. U dziewcząt występuje 10 książek, nie przewidzianych przez program, a mianowicie: 1. Andersen: „Bajki", 2. Czarska: „Cykl powieści", 3. Amicis: „Serce", 4. Montgomery: „Ania z Zielonego Wzgórza", 5. Przyborowski: „Olszynka Grochowska", 6. Gould: „Gwiazda przewodnia", 7. Rodziewiczówna: „Dewajtis", 8. Rodziewiczówna: „Szary Proch", 9. Rodziewiczówna: „Straszny Dziadunio", 10. Rodziewiczówna: „Kwiat Lotosu". U chłopców zaś tylko 2, a mianowicie: 1. Umiński: „Bitwa pod Raszynem", 2. Verne: „Wyspa Tajemnicza". Stąd wniosek, że program szkolny bardziej odpowiada zainteresowaniom chłopców, aniżeli dziewcząt. Prawdopodobnie lektura polecana przez program nie wystarcza dziewczętom, wskutek czego szukają książek nie przewidzianych przez program, które bardziej odpowiadają ich zainteresowaniom i upodobaniom.

Pytania 2 i 3 nie zostały opracowane. Bliższe wyjaśnienie patrz str. 116.

KAZIMIERA OŻAROWSKA

Pytanie 4:

„JAKIE POSTACIE HISTORYCZNE NAJBARDZIEJ CIĘ INTERESUJĄ?”

Odpowiedzi młodzieży na powyższe pytanie ilustrują następujące tabele:

Tabela IV

Szkoły żeńskie									
Nr. kol.	Najbardziej interesujące postacie historyczne	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w procentach							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Bolesław Chrobry	40	—	—	—	—	—	—	—
2	Kazimierz Wielki	14	—	—	—	—	—	—	—
3	Jadwiga	45	16	26	23	—	—	—	—
4	Tadeusz Kościuszko	25	40	31	54	34	33	41	26
5	Ks. Józef Poniatowski	10	24	28	45	34	25	44	45
6	Stefan Batory	—	26	—	—	—	—	—	—
7	Jan Sobieski	—	45	17	24	—	—	—	—
8	Emilja Plater	—	—	—	40	—	—	—	—
9	Ks. Jeremi Wiśniowiecki	—	—	—	30	—	—	—	—
10	Napoleon	—	—	—	—	37	42	65	70
11	Józef Piłsudski	—	—	—	—	19	30	24	25

Tabela V

Szkoły męskie									
Nr. kol.	Najbardziej interesujące postacie historyczne	Odpowiedzi uczniów, wyrażone w procentach							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Bolesław Chrobry	19	30	—	—	—	—	—	—
2	Jan Sobieski	21	35	26	29	18	—	—	—
3	Tadeusz Kościuszko	20	59	47	40	37	42	42	42
4	Ks Józef Poniatowski	22	24	32	26	25	38	22	18
5	Stefan Batory	—	23	—	—	—	—	—	—
6	Józef Piłsudski	—	—	23	—	—	33	15	31
7	Ks. Jeremi Wiśniowiecki	—	—	—	30	31	—	—	—
8	Napoleon	—	—	—	—	—	43	44	56

Przyglądając się tabelom, spostrzegamy, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta wymieniają jako najbardziej interesujące postacie bohaterów wojennych — królów Polski, którzy wsławili się w wojnach (Bolesław Chrobry, Jan Sobieski, Stefan Batory), lub wielkich wodzów, polskich i obcych, jak Tadeusz Kościuszko, Książę Józef Poniatowski, Napoleon. Wszystkie postacie, wymieniane przez młodzież, są to postacie najbardziej popu-

larne i takie, o których najwięcej się mówi w związku z programem szkolnym historji, czy też (w młodszych klasach), czyta się o nich w wypisach szkolnych przy nauce języka polskiego. U chłopców nie spotykamy ani jednej postaci historycznej, nie mającej związku z wojnami, dziewczęta wymieniają tylko dwie postacie niewojenne: z królów Polski — Kazimierza Wielkiego, z postaci kobiecych — Królową Jadwigę. Widać tu chyba wyraźny wpływ programu szkolnego historji, w którym najwięcej miejsca zajmują właśnie wojny i postacie historyczne, z niemi związane.

Największe zainteresowanie przez ciąg całej szkoły średniej, zarówno u chłopców jak i u dziewcząt, budzą postacie Tadeusza Kościuszki i księcia Józefa Poniatowskiego. Przytem Tadeusz Kościuszko jest bardziej popularny specjalnie u chłopców, których 41% (średnio we wszystkich klasach) interesuje się tą postacią, podczas gdy postacią ks. Józefa Poniatowskiego interesuje się tylko 26%. U dziewcząt różnica na korzyść Tadeusza Kościuszki jest mniejsza — interesuje się nim 35,5%, podczas gdy postacią ks. Józefa Poniatowskiego — 32% (średnio dziewcząt ze wszystkich klas). Odnośnie do zainteresowania temi dwiema postaciami nie można ustalić żadnej wyraźniejszej linji rozwojowej.

Chłopcy w młodszych klasach interesują się postacią Bolesława Chrobrego (I i II klasa), Jana Sobieskiego (I—IV kl.), Stefana Batorego (II kl.). W klasie IV i V u chłopców, a tylko w IV u dziewcząt zjawia się zainteresowanie postacią księcia Jeremiego Wiśniowieckiego, co pozostaje w wyraźnym związku z przerabianiem w klasie IV książki „Ogniem i Mieczem" na lekcjach polskiego.

Dziewczęta w niższych klasach (I—IV), oprócz postaci, które widzimy u chłopców, wymieniają jeszcze Kazimierza Wielkiego, a ponadto jeszcze dwie postacie kobiece: Królową Jadwigę i Emilję Plater.

W starszych klasach (zarówno męskich jak i żeńskich) zjawia się nowe zainteresowanie dwiema postaciami: Napoleonem i Piłsudskim.

Postacią Napoleona interesują się chłopcy od klasy VI—VIII (średnio 48%), dziewczęta już o rok wcześniej, bo od klasy V—VIII (średnio 53%). Zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt zainteresowanie postacią Napoleona wzrasta z wiekiem, u chłopców od 43% do 56%, u dziewcząt od 37% do 70%. Zwraca uwagę duże zainteresowanie dziewcząt osobą Napoleona: nie jest ono mniejsze niż u chłopców, jak to mówi wyraźnie tabela.

Zainteresowanie osobą Piłsudskiego wykazują również w pierwszej mierze uczniowie i uczenice klas wyższych. Różnica płci nie rzuca się tu w oczy. Zwraca uwagę, że Piłsudski jest jedyną postacią współczesną, która zjawia się w tabelach, ilustrujących zainteresowanie młodzieży postaciami historycznemi.

Szczupła ilość postaci kobiecych, zawartych w tabeli dziewcząt (tylko dwie postacie kobiece na dziewięć męskich), budzi ciekawość, jakie przecież inne jeszcze kobiety, znane z nauki historji, zwracają na siebie specjalną uwagę dziewcząt, chociażby w tak drobnym procencie wypadków, iż nie mógł on już wejść do tabel. Szczegółowe rozpatrzenie odpowiedzi wyłania jeszcze kilka postaci, które tu wymienimy: Joanna d'Arc, Św. Kinga, Barbara Radziwiłłówna, Marja Stuart, Zofja Chrzanowska, Anna Jagiellonka, Królowa Bona, Marja Antonina, Katarzyna II, Ryksa i Wanda. (Opuszczamy te postacie, które miały za sobą wogóle jeden tylko głos). Z powyżej wymienionych największą ilość zwolenniczek skupia Joanna d'Arc (w sumie 38 odpowiedzi), przeważnie wśród uczenic klas wyższych. Echa uroczystości obchodzonych niedawno na jej cześć grają tu może pewną rolę. Po niej zajmuje miejsce Św. Kinga, interesująca raczej młodsze dzieci. Następne postacie kobiece wymieniane są już tylko zupełnie sporadycznie. Całkowity zatem komplet postaci historycznych kobiecych, interesujących dziewczęta, uczęszczające do szkół średnich, nie przedstawia się nader pokaźnie.

EWA RYBICKA
i WITOLD SŁAWIŃSKI

P y t a n i e 5:

„JAKIE ZDARZENIA HISTORYCZNE NAJBARDZIEJ CIĘ INTERESUJĄ I DLACZEGO?”

Odpowiedzi młodzieży na powyższe pytanie ilustrują następujące tabele:

T a b e l a VI

Nr. kol.	Najbardziej interesujące zdarzenia historyczne	Szkoły żeńskie — Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Konstytucja Trzeciego Maja	8	—	14	—	—	—	—	—
2	Bitwa pod Grunwaldem	18	21	17	14	—	—	—	—
3	Odsiecz Wiednia	—	23	—	—	—	—	—	—
4	Chrzest Polski	—	8	—	—	—	—	—	—
5	Obrona Częstochowy	—	14	14	14	5	—	—	—
6	Powstania polskie	—	11	14	43	39	41	37	40
7	Odzyskanie niepodległości i wojna światowa	—	9	11	30	45	39	54	50
8	Wojny napoleońskie	—	—	—	—	5	—	—	11
9	Rozbiory Polski	—	—	—	—	—	10	—	—
10	Reformacja	—	—	—	—	—	10	—	—
11	Rewolucja francuska	—	—	—	—	—	—	34	23

T a b e l a VII

Nr. kol.	Najbardziej interesujące zdarzenia historyczne	Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Unja Lubelska	9	—	—	—	—	—	—	—
2	Bitwa pod Grunwaldem	8	10	28	—	—	—	—	—
3	Powstania polskie	7	13	17	20	21	26	35	26
4	Obrona Częstochowy	—	24	—	—	—	—	—	—
5	Odsiecz Wiednia	—	9	11	—	—	—	—	—
6	Odzyskanie niepodległości i wojna światowa	—	10	28	34	46	36	44	44
7	Bitwa pod Zbarażem	—	—	—	15	—	—	—	—
8	Rewolucja francuska	—	—	—	—	—	—	30	52

Gdy przeglądamy listę zdarzeń historycznych, podawanych przez młodzież jako najbardziej interesujące, uderza nas fakt wymieniania przeważnie zdarzeń wojennych i to przez ciąg całej szkoły średniej: najbardziej interesuje wojna światowa, powstania, pozatem bitwa pod Grunwaldem, obrona Częstochowy, odsiecz Wiednia, bitwa pod Zbarażem i t. p. U chłopców ze zdarzeń „niewojennych", jedynie wymieniana bywa przez klasę I-szą (wyraźnie w związku z kursem szkolnym) — Unja Lubelska. U dziewcząt sprawa ta przedstawia się nieco inaczej — widzimy tu ponadto zainteresowanie Konstytucją Trzeciego Maja, Chrztem Polski, rozbiorami, Reformacją. Pomimo to, że zdarzenia wojenne cieszą się tak dużą popularnością, w samych wypowiedziach młodzieży (specjalnie dziewcząt) widzimy często przewijające się tendencje pacyfistyczne. Często zaznacza się ogólnie, że interesują fakty historyczne, które nie mają związku z wojną i podkreśla się potrzebę większego zwrócenia na nie uwagi w szkolnem nauczaniu historji. Przytoczymy przykładowo jedną odpowiedź uczenicy klasy VIII-ej: „najbardziej mnie interesują wszystkie zdarzenia historyczne, mające cele pacyfistyczne, dlatego, że nie uznaję wojen, jestem pacyfistką".

Jeżeli porównamy tabele faktów historycznych, interesujących chłopców i dziewczęta, zobaczymy, że te ostatnie wymieniają ich więcej, lista faktów, przez nie podawanych, jest bogatsza. Pozatem, przeglądając odpowiedzi uczniów i uczenic, widzimy, że dziewczęta obszerniej motywują swoje odpowiedzi. Te dwa fakty świadczyłyby może o żywszem zainteresowaniu historją u dziewcząt niż u chłopców.

Przejdziemy teraz do omówienia zainteresowań młodzieży poszczególnemi zdarzeniami historycznemi.

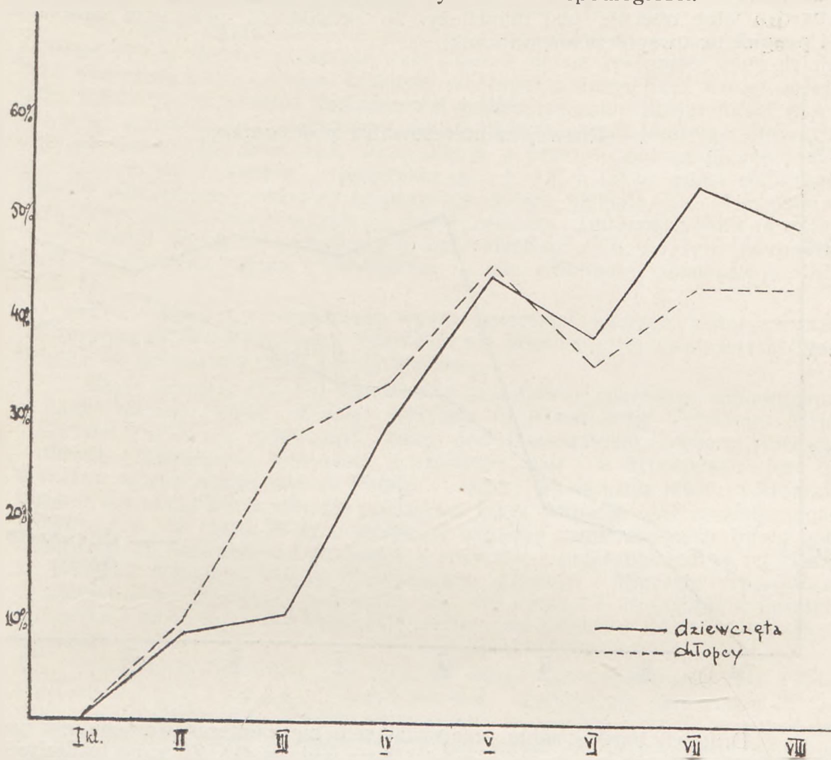
Dwa zdarzenia historyczne wzbudzają największe zainteresowanie młodzieży na przestrzeni wszystkich klas szkoły średniej. Są to: powstania polskie i odzyskanie niepodległości Państwa Polskiego.

Przytem u chłopców wyraźnie przeważa zainteresowanie odzyskaniem niepodległości i wojną światową, u dziewcząt nie można stwierdzić przewagi żadnego z tych zainteresowań (patrz wykresy 3 i 4, str. 127 i 128).

Omówimy naprzód zainteresowanie młodzieży wypadkami doby ostatniej: wojną światową i odzyskaniem niepodległości Polski (patrz tabela VI i VII i wykres 3). Obie te rubryki traktowaliśmy łącznie — z konieczności, gdyż różni nauczyciele, zestawiając odpowiedzi uczniów, łączyli nieraz te rubryki, lub odzyskanie niepodległości liczyli do rubryki „wojna światowa". Pozatem bardzo często w samych odpowiedziach uczniowie motywują swoje zainteresowanie wojną światową tem: „że dała Polsce byt niepodległy i wolność" (VIII, ż), lub: „interesuje mnie najbardziej wojna światowa, aby się dowiedzieć, jak powstało Państwo Polskie" (VII, m). Wydaje się więc, że właściwe zainteresowanie dotyczy faktu odzyskania niepodległości, nie zaś wojny światowej. To również uprawniało nas do łącznego traktowania tych odpowiedzi. Trzeba się tu zgóry przygotować na pewne nieścisłości w obliczeniach, gdyż niektórzy nauczyciele zestawiali oddzielnie zainteresowanie wojną światową i odzyskaniem niepodległości, co przy późniejszem sumowaniu tych rubryk w jedną, dawało często liczby zbyt duże, gdyż zdarzały się dzieci, które wymieniały oba fakty równocześnie — były one wówczas liczone dwa razy. Staraliśmy się zliczać powtórnie odpowiedzi klas wątpliwych, niezawsze jednak było to możliwem, niezawsze też dało się uniknąć tych nieścisłości.

Wykres 3:

Rozwój zainteresowania odzyskaniem niepodległości.

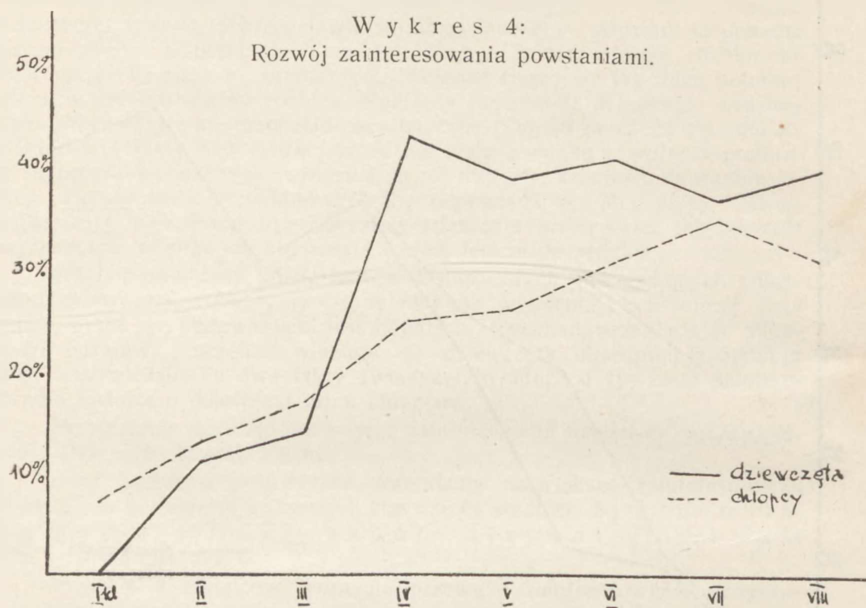


Zainteresowanie zdarzeniami lat ostatnich wzrasta rozwojowo, od 0% w klasach I-ych do prawie 50% w klasach VIII-ych. W klasach młodszych (I—IV) jest ono nieco większe u chłopców niż u dziewcząt, w klasie V i VI prawie jednakowe u obu płci, przytem w klasie VI-ej widzimy zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt obniżenie tego zainteresowania, następnie ustosunkowanie zmienia się i w klasach VII i VIII zainteresowanie dziewcząt jest większe niż chłopców.

Młodzież motywuje najczęściej swoje zainteresowanie wojną światową i odzyskaniem niepodległości tem, że są to wypadki doby ostatniej, np.: „Interesuje mnie najbardziej wojna światowa, jako zdarzenie lat ostatnich" (V m.) — wypowiedzi takich jest wiele. Drugim często spotykanym motywem jest zainteresowanie temi zagadnieniami dlatego, że Polska odzyskała wówczas niepodległość, o czem wspominaliśmy wyżej, trzecim — że wojna światowa to przewrót, który całkowicie przeobraził stosunki światowe.

Wybitne zainteresowanie wypadkami ostatnich czasów należy podkreślić jako specjalnie ciekawe i ważne z tego jeszcze względu, że czasy współczesne są w programie szkolnym uwzględniane dość pobieżnie i do-

piero w klasach najwyższych. Jest to więc wyłamaniem się z pod sugestji programu szkolnego i daje wobec tego obraz prawdziwych zainteresowań młodzieży. Potwierdza to również wyraźnie zaznaczający się w wielu punktach ankiet, omawianych w niniejszym artykule (patrz str. 172, 200, 205 i in.), bardzo silny obecnie pęd młodzieży do aktualizacji programu nauczania i pragnienie uwspółcześnienia nauki.



Drugiem bardzo silnie przejawiającem się zainteresowaniem jest zainteresowanie p o w s t a n i a m i. (Patrz wykres 4). Zliczano tu wszystkie odpowiedzi dotyczące powstań, niezależnie od tego, czy podkreślały one zainteresowanie powstaniami wogóle, czy też jednem jakiemś powstaniem, np. specjalnie powstaniem styczniowem, listopadowem i t. p. Trzeba tu zrobić te same zastrzeżenia, co przy omawianiu zainteresowań młodzieży wojną światową i odzyskaniem niepodległości — znowu niektórzy nauczyciele zestawiali oddzielnie odpowiedzi dotyczące poszczególnych powstań, co przy późniejszem sumowaniu tych rubryk w jedną — dawało często liczby zbyt duże. Tutaj również staraliśmy się tam, gdzie nasuwały się jakieś wątpliwości, sprawdzać wyniki.

Zainteresowanie powstaniami wzrasta rozwojowo, u dziewcząt od 0% w klasie I-ej [1]) do 40% w klasie VIII-ej, u chłopców od 7% w klasie I-ej do 26% w klasie VIII-ej. W klasach młodszych (I—III) zainteresowanie to, pomijając mniejsze różnice, jest mniej więcej jednakowe u obu płci. W klasie IV-ej widać bardzo silny wzrost tego zainteresowania u dziewcząt (z 14% na 43%), podczas gdy u chłopców wznosi się ono bardzo nieznacznie (tylko o 3%). W klasach wyższych widzimy znaczną przewagę tego zain-

[1]) W kl. I jest to zupełnie zrozumiałe, ponieważ omawianie powstań nie jest przewidziane jeszcze w programie tej klasy.

teresowania u dziewcząt, u których od kl. IV-ej utrzymuje się ono na mniej więcej równym, a wysokim poziomie (około 40%). U chłopców w klasach wyższych zainteresowanie to jest o wiele mniejsze, wzrasta powoli, osiągając maximum (35%) w klasie VII-ej, by w klasie VIII-ej znowu nieco spaść.

Wyraźne zainteresowanie młodzieży powstaniami można tłumaczyć z jednej strony dużym naciskiem, jaki kładzie się na znajomość tego działu przy nauczaniu historji Polski w kursie szkolnym, z drugiej zaś strony pociągiem młodzieży w okresie dojrzewania (zainteresowanie powstaniami przejawia się wybitnie, jak widzieliśmy, od kl. IV-ej) do bohaterstwa i brawury. Czynnik pewnej tajemniczości, niezwykłych, a przez to pociągających przygód (krycie się po lasach, przebieranie się i t. p.), a także walka słabszego przeciw silniejszemu, odgrywa tu prawdopodobnie niemałą rolę. Ten ostatni czynnik specjalnie często wysuwają dziewczęta, np.: „interesują mnie powstania, bo ciągle słyszę, że powstańcy to byli szaleńcy" (VII, ż.), lub: „wzbudza cześć niesłychana wiara powstańców i ich całkowite poświęcenie się" (VII, ż).

Poza dwoma omówionemi wyżej zespołami zdarzeń historycznych, interesującemi młodzież, żadne zdarzenie nie interesuje jej (jeśli wierzyć tabelom) na przestrzeni całej szkoły średniej.

Klasy młodsze (I—IV) wymieniają pojedyncze zdarzenia, zapamiętane z nauki historji Polski. A więc widzimy tu Konstytucję Trzeciego Maja i Chrzest Polski (u dziewcząt), bitwę pod Grunwaldem, odsiecz Wiednia i obronę Częstochowy (zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt). Jest to wyraźny wpływ nauki historji Polski — dzieci wymieniają fakty, o których właśnie się uczą, lub uczyły się niedawno, fakty, których daty musiały zapamiętać i t. p. W klasie IV-ej u chłopców widzimy zainteresowanie bitwą pod Zbarażem, co niewątpliwie pozostaje w związku z przerabianiem w tej klasie na lekcjach polskiego książki Sienkiewicza „Ogniem i Mieczem" (porównaj zainteresowanie młodzieży tą książką: str. 119 i inne). U dziewcząt w klasach starszych zjawia się zainteresowanie rozbiorami Polski, a także okresem Reformacji.

Ciekawem jest silne (od 20% do 50%) zainteresowanie klas VII-ej i VIII-ej r e w o l u c j ą f r a n c u s k ą, występujące zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt. Wydaje się przytem, że zainteresowanie to świadczy o głębszem wniknięciu w naukę historji: interesują już nie poszczególne fakty (bitwy lub wojny), ale głębokie przemiany dziejowe, będące wyrazem zmagań się i walk społecznych, mające wpływ na bieg wypadków nietylko w jednem państwie, ale burzące istniejący porządek społeczny wogóle i budujące nowe pojmowanie życia. Spotykamy tu liczne i ciekawe motywy tego zainteresowania, np.: „interesuje mnie najbardziej rewolucja francuska, gdyż od niej rozpoczyna się duch demokratyczny, który całkowicie przeobraził stosunki światowe" (VIII, m.). „Interesuje mnie dlatego, że wyprowadzam sobie z niej (rewolucja francuska) pogląd na życie i przyszłość" (VIII, m.). „... bo zapoznaję się z psychologją narodów" (VIII i VII, ż.). Często, oprócz rewolucji francuskiej interesuje młodzież rewolucja rosyjska, a także rewolucje i przewroty społeczne wogóle, nie zaś jedna jakaś rewolucja, bo „rewolucje są wyrazem wiecznego dążenia ludzkości do zmian ustroju i do postępu" (VIII, ż.), lub: „... nie mówię, czy je chwalę, czy potępiam, zaznaczam tylko, że interesują mnie, jako objawy dążenia społeczeństw do wolności, do walki z uciskiem, z niewolą i przemocą" (VIII, ż.).

Tak wygląda całokształt zainteresowań młodzieży w dziedzinie zdarzeń historycznych. Indywidualne wniknięcie w poszczególne odpowiedzi pozwoliłoby na oświetlenie jeszcze niejednego szczegółu, na tem miejscu ograniczamy się jednak do omówienia tych zagadnień, które są na terenie szkoły najbardziej typowe.

Pytanie 6-te nie zostało opracowane. Bliższe umotywowanie — patrz str. 116 i 117.

INA LEWINÓWNA
i JANINA NEUDINGOWA

Pytanie 7:

„JAKIE ZNANE CI OSOBY BOHATERÓW Z PRZECZYTANYCH KSIĄŻEK SĄ DLA CIEBIE NAJBARDZIEJ MIŁE I JAKIE NAJBARDZIEJ LUBISZ? DLACZEGO?

Wyniki statystyczne pytania powyższego ilustrują tabele następujące:

Tabela VIII

Nr. kol.	Najbardziej lubiani bohaterowie z przeczytanych książek	Szkoły żeńskie — Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Robinson Kruzoe	6	—	—	—	—	—	—	—
2	Nelli Rawlison	20	13	14	—	—	—	—	—
3	Staś Tarkowski	30	21	24	—	—	—	—	—
4	Skrzetuski	8	12	17	37	23	31	28	10
5	Wołodyjowski	12	7	13	25	23	16	22	11
6	Zagłoba	—	—	10	21	9	24	19	—
7	Kmicic	—	—	6	25	35	46	31	15
8	Grażyna	—	—	—	15	—	—	9	—
9	Bohun	—	—	—	—	—	5	10	—
10	Basia Wołodyjowska	—	—	—	—	—	—	16	—
11	Dr. Judym	—	—	—	—	—	—	—	18
12	Wokulski	—	—	—	—	—	—	—	17
13	Winicjusz	—	—	—	—	—	—	—	10

Tabela IX [1])

Nr. kol.	Najbardziej lubiani bohaterowie z przeczytanych książek	Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Poniatowski	—	22	—	—	—	—	—	—
2	Kościuszko	—	14	—	—	—	—	—	—
3	Staś Tarkowski	—	60	6	—	—	—	—	—
4	Skrzetuski	—	18	26	38	31	54	32	22
5	Wołodyjowski	—	14	24	14	20	33	23	19
6	Kmicic	—	12	18	22	23	20	16	17
7	Zagłoba	—	11	23	14	18	12	17	24
8	Robinson Kruzoe	—	—	9	—	—	—	—	—
9	Longinus	—	—	12	—	17	15	—	—
10	Wiśniowiecki	—	—	—	24	9	11	—	—
11	Piłsudski	—	—	—	—	11	—	—	—
12	Dr. Judym	—	—	—	—	—	—	10	44
13	Wokulski	—	—	—	—	—	—	—	24

[1]) W tabeli tej nie uwzględnialiśmy wyników z klasy I, gdyż otrzymany przez nas materjał wykazał pewne braki odnośnie do tego zagadnienia.

Najcharakterystyczniejszą cechą odpowiedzi, przedstawionych w tabelach, jest jednomyślne podawanie postaci z „Trylogji" Sienkiewicza, jako najbardziej lubianych. Co ciekawsze, spotykamy się z tem zjawiskiem, zarówno w szkołach męskich jak żeńskich, we wszystkich klasach do VII-ej włącznie, a dopiero w VIII-ej klasie dr. Judym i Wokulski wysuwają się na pierwszy plan.

Cztery postacie z „Trylogji" skupiają głównie zainteresowanie zarówno chłopców jak dziewcząt. Są niemi: Skrzetuski, Wołodyjowski, Kmicic i Zagłoba. Zaznaczają się jednak przytem pewne różnice między chłopcami i dziewczętami. U chłopców na pierwszem miejscu występuje Skrzetuski (przeciętnie 32%), na drugiem miejscu Wołodyjowski (przeciętnie 21%), na trzeciem Kmicic (przeciętnie 18%), na czwartem Zagłoba (przeciętnie 17%).

U dziewcząt Skrzetuski i Kmicic zajmują takie samo miejsce (przeciętnie 23%), następnie Wołodyjowski (przeciętnie 15%) i wreszcie Zagłoba (przeciętnie 12%). Kmicic zatem zyskuje sobie większą sympatję dziewcząt aniżeli chłopców. Byłoby rzeczą interesującą zbadać, czem się to zjawisko tłumaczy. Pozatem wymieniany jest przez dziewczęta Bohun, którego imienia niema w tabeli chłopców. Z postaci kobiecych w tabeli dziewcząt znajdujemy jedynie Baśkę i to w jednej tylko klasie, mianowicie w VII. U chłopców natomiast wymienieni są jeszcze Longinus i ks. Jeremi Wiśniowiecki. Jest rzeczą ciekawą, że w „Trylogji" dziewczęta nie znajdują ani jednej postaci kobiecej, która wśród typów je interesujących zajęłaby wybitniejsze miejsce tak, jak to się dzieje w odniesieniu do postaci męskich dla chłopców.

Porównywując odpowiedzi powyższe z odpowiedziami na pytanie pierwsze, dotyczące najchętniej czytanych książek, spostrzegamy, że ulubieni bohaterowie są jednocześnie postaciami z najchętniej czytanych książek. Nie jest to oczywiście zjawisko przypadkowe. Między obu faktami zachodzi ścisłe powiązanie psychologiczne. Młodzież lubi pewne książki dlatego właśnie, iż lubi bohaterów, o których jest mowa w tych książkach; szuka też ona w lekturze postaci, na których mogłaby się skupić jej sympatja. Będą wprawdzie wyjątki od tego prawa, jak na to wskazuje jeden przykład, który później zacytujemy. Ale będą to wyjątki nieliczne. Byłoby rzeczą ważną śledzenie rozwoju tej zależności w miarę dojrzewania młodzieży. Dla wychowawczego wpływu lektury jest to sprawa bardzo doniosła.

Przeglądając jeszcze tabelę szkół żeńskich, widzimy, iż na trzynaście wymienionych tamże postaci znajdujemy tylko trzy kobiety, z których jedynie Nelli zajmuje jedno z pierwszych miejsc w niższych klasach, a dwie inne, Grażyna i Basia Wołodyjowska, uzyskały jedynie niedużą ilość głosów dziewczynek (z średnich i wyższych klas).

Zkolei przechodzimy do omówienia motywów, jakiemi młodzież kieruje się przy wyborze danego bohatera. Liczbowe przedstawienie otrzymanych odnośnych wyników związane byłoby z wielkiemi trudnościami technicznemi, ponieważ w każdym poszczególnym wypadku występuje wielka ilość różnorodnych racyj, rozmaicie ze sobą związanych. Ograniczymy się wobec tego do krótkiego przedstawienia w sposób ogólny pewnych najcharakterystyczniejszych motywów, występujących jaskrawo w bardzo wielu wypadkach.

W odpowiedzi na pytanie: „dlaczego podoba ci się ten bohater?" najczęściej wymienione są cechy następujące: patrjotyzm i szlachetność, oraz

energja, odwaga, zaradność, wytrzymałość, skromność i humor, wreszcie uroda. Ilustrują to wyraźnie następujące przykłady:

„Najbardziej podobają mi się Kmicic, Zagłoba, Skrzetuski, Bohun, bo jedni imponują odwagą i męstwem, drudzy pobudzają do szczerego śmiechu" (kl. VIII, m.), lub „najbardziej lubię Zagłobę jako typ humorysty oraz Jeremiego Wiśniowieckiego, bo jest sprawiedliwy i umie poskromić ambicję własną, odrzucając przyjęcie buławy. Skrzetuskiego lubię za jego poświęcenie się dla ojczyzny" (kl. VIII męska).

Ciekawe jest to, że młodzież chętnie wymienia bohaterów humorystycznych, co wyraźnie występuje przy wyborze Zagłoby, jak np.: „z Ogniem i Mieczem lubię bardzo Zagłobę z wiecznym humorem i fortelami" (kl. VII żeńska), „Zagłoba wiecznie wesoły" (kl. VI żeńska), „Najbardziej lubię Zagłobę z powodu jego bardzo wesołego usposobienia" (kl. VII żeńska) i t. d. Analogiczne odpowiedzi spotyka się u wielu uczniów i uczenic klas wyższych.

Niektórzy cenią inne cechy u kobiet, inne u mężczyzn, jak np.: „Kobiety w powieściach lubię o szlachetnych charakterach, ale niezbyt silnej woli i energji. Mężczyzn o takich samych cechach, ale im pozwalam walczyć ze złem, aby tylko zwycięsko" (kl. VIII, żeńska). Zdarzają się odpowiedzi negatywne jak np. „Żaden z bohaterów z przeczytanych książek nie podoba mi się specjalnie, może dlatego, że interesuje mnie sama treść, styl, język, a nie osoby w niej występujące" (kl. VI, ż.). „Wogóle tak bardzo żadnym bohaterem się nie zachwycam, bo jedni są za idealni, inni znowu bardzo źli, a ja lubię ludzi naturalnych" (kl. VIII, żeńska).

Szczególnie w klasach niższych częstym motywem przy wyborze bohatera jest podobieństwo tego bohatera do ludzi żywych. W sposób jaskrawy występuje to przy wyborze Ani, bohaterki książki p. t. „Ania z Zielonego Wzgórza" [1]), jak np.: „Najbardziej podoba mi się Ania, bo ona jest taka roztrzepana, taka podobna do bardzo wielu z nas" (kl. II, ż.). Podobny motyw występuje czasem także i w klasach wyższych, lecz tu chodzi już nietylko o podobieństwo do ludzi żywych wogóle, ale do określonej osoby, przeważnie do samego autora odpowiedzi. Np. „Podobał mi się Rafał z „Popiołów", bo on coś podobnie jak ja ma na każdym kroku „pecha".

Byłoby rzeczą interesującą śledzić rozwój motywów, dla których ten sam autor lubiany jest przez młodzież na różnych stopniach rozwoju, co byłoby możliwe zwłaszcza w odniesieniu do tych wypadków, w których jeden i ten sam bohater lubiany jest przez młodzież różnych lat, jak to się dzieje np. w odniesieniu do niektórych postaci z „Trylogji" Sienkiewicza (Skrzetuski, Kmicic). Rzuciłoby to niewątpliwie światło na rozwój psychiczny młodzieży w okresie jej pobytu w gimnazjum. Niemniej interesującą byłoby rzeczą śledzenie różnic w motywach upodobania u chłopców i u dziewcząt. Na tej podstawie stałoby się zapewne rzeczą zrozumiałą, dlaczego pewne postacie na linji upodobań wyższe zajmują miejsce u dziewcząt aniżeli u chłopców i naodwrót.

Nie mogąc na tem miejscu zająć się temi zagadnieniami, mamy nadzieję, że znajdzie się ktoś, kto skorzysta z zebranego materjału i w ten sposób dorzuci cegiełkę do gmachu naszej wiedzy o psychice młodzieży.

---

[1]) Postać Ani nie weszła do tabeli, ponieważ znajdowała się na jednem z dalszych miejsc.

WITOLD SŁAWIŃSKI
i EWA RYBICKA

Pytanie 8:

„CO CIĘ NAJBARDZIEJ INTERESUJE Z FIZYKI, JAKIE ZAGADNIENIA? (MOŻESZ WYBRAĆ NIETYLKO COŚ Z TEGO, CZEGO SIĘ UCZYSZ W SZKOLE, ALE TAKŻE COŚ Z TEGO, CO CIĘ INTERESUJE SAMEGO PRYWATNIE W DOMU I CZEGO SIĘ W SZKOLE NIE UCZYSZ).”

Odpowiedzi na to pytanie są dość lakoniczne, rzadko spotykamy odpowiedzi obszerniejsze. Zdarzają się one czasem odnośnie do najnowszych wynalazków z dziedziny techniki, młodzież interesuje się niemi bardzo, i chce, by omówienie ich znalazło miejsce w programie nauczania fizyki w szkole średniej.

Opracowując odpowiedzi na to pytanie, wzięliśmy pod uwagę wszystkie wypowiedzi młodzieży (z zestawień nauczycieli), a nie tylko 4 najliczniejsze pozycje, jak to się działo przy opracowywaniu większości pytań tej ankiety. Opracowanie napotkało na wiele trudności, gdyż niektórzy nauczyciele podawali w zestawieniach szczegółowe wykazy zainteresowań, tak, jak je młodzież wymienia, inni grupowali te zainteresowania — przytem niewszyscy według tych samych zasad. Przyjęliśmy więc jedną zasadę grupowania zainteresowań tak, jak to przedstawiają tabele X i XI, a nieścisłości w wyliczeniach staraliśmy się uniknąć, odrzucając klasy, w których zestawienia były robione w zupełnie inny sposób, lub sprawdzając zestawienia klas wątpliwych z materjałem (odpowiedziami uczniów).

Poniższe tabele przedstawiają zainteresowania młodzieży męskiej i żeńskiej szkół średnich z dziedziny fizyki:

Tabela X[1])

Szkoły żeńskie								
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia fizyczne	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.						
		Kl.II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Elektrotechnika (wogóle)	6	14	66	51	39	27	39
2	Radjo	15	8	12	41	28	29	53
3	Grawitacja	—	20	—	—	—	—	—
4	Telefon i telegraf	—	6	7	20	2	2	5
5	Astronomja	—	12	3	2	4	2	7
6	Mechanika	—	—	—	—	16	16	3
7	Optyka	—	—	—	—	—	19	—
	Nic nie interesuje	14	—	10	4	19	2	—

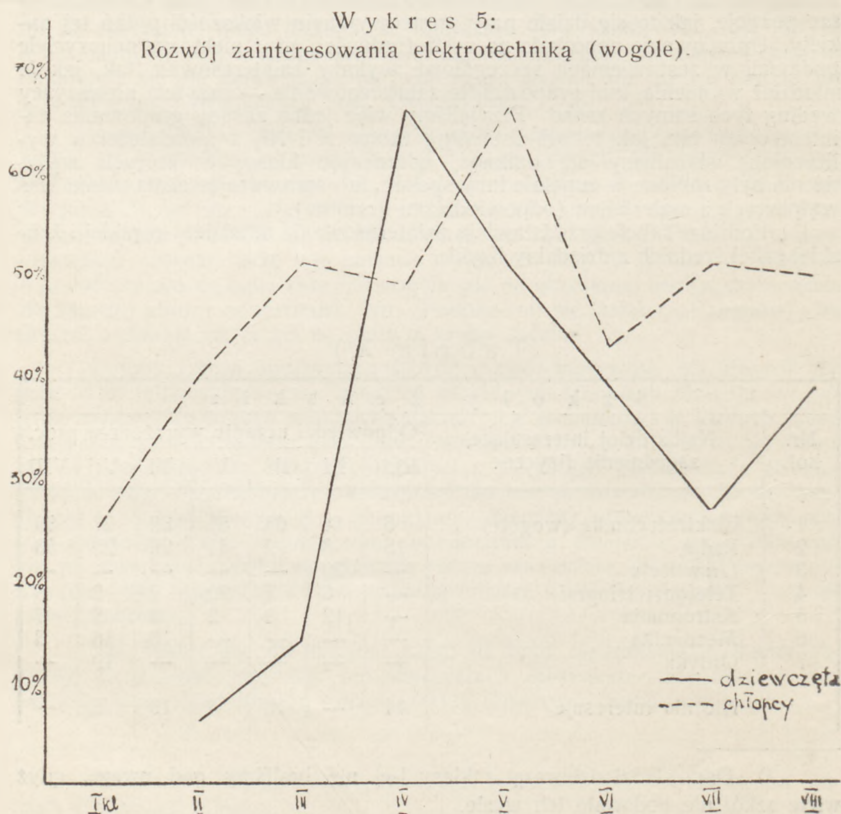
[1]) Odpowiedzi dziewcząt z klasy I-ej nie braliśmy pod uwagę, gdyż wiele szkół nie podawało ich wcale.

Tabela XI

Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia fizyczne	Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Elektrotechnika (wogóle)	25	40	51	49	66	43	51	50
2	Radjo	25	22	18	8	23	36	30	33
3	Telefon i telegraf	35	18	10	6	3	—	—	4
4	Maszyny	—	17	3	5	10	6	6	16
5	Mechanika	—	—	16	—	6	9	27	10
	Nic nie interesuje	—	35	2	8	7	5	—	—

Jak widzimy z tabel, największe zainteresowanie zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt budzą zjawiska z dziedziny elektryczności.

Wykres 5 obrazuje rozwój tych zainteresowań.



Wykres 5:
Rozwój zainteresowania elektrotechniką (wogóle).

U chłopców zainteresowanie to wzrasta — od 25% w klasie I-ej. W klasie III stanowi już ponad 50%, by na tym poziomie (z nieznacznemi odchyleniami) utrzymać się do końca szkoły średniej. Maksymalne zainteresowanie elektrycznością widzimy u chłopców w klasie V (66%).

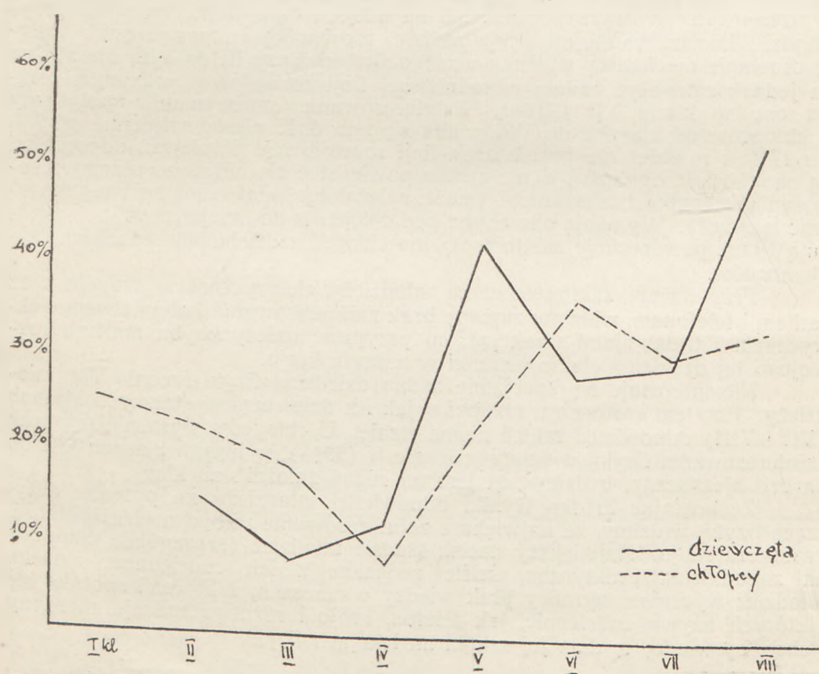
Przeciętne zainteresowanie chłopców tem zagadnieniem na przestrzeni całego gimnazjum wynosi 47%, przeciętne zainteresowanie dziewcząt jest mniejsze, bo wynosi 35%.

U dziewcząt największe zainteresowanie elektrycznością widzimy w klasie IV, potem jednak spada ono dość znacznie, by w klasie VIII znów nieco się podnieść. To ostatnie zjawisko można chyba wytłumaczyć wpływem programu szkolnego fizyki, który w klasie VIII przewiduje elektryczność. Jak wynika z odpowiedzi uczniów, poza znaczeniem, jakie ma elektrotechnika w życiu współczesnem, ciekawe doświadczenia z tej dziedziny, przerabiane w szkole, mają duży wpływ na wzmożenie zainteresowań temi sprawami.

Drugiem, najliczniej przez młodzież wymienianem, zainteresowaniem jest zainteresowanie radjem. Rozwój tego zainteresowania przedstawia wykres 6:

Wykres 6:

Rozwój zainteresowania radjem.



Zainteresowanie to jest mniej więcej jednakowe u chłopców i dziewcząt — średnio (dla wszystkich klas) około 25% młodzieży interesuje się tą sprawą. Zainteresowanie to wzrasta rozwojowo — u chłopców od 18% średnio w klasach niższych (I—IV) do 33% w klasach wyższych (V—VI), — u dziewcząt od 12% w klasach niższych (II—IV), do 38% w klasach wyższych. Widzimy więc, że zainteresowanie tą sprawą u chłopców przebiega bardziej równomiernie na przestrzeni szkoły średniej, choć jednak wzrost jego w klasach wyższych jest wyraźny, u dziewcząt mamy znaczną — większą niż u chłopców, różnicę przy porównaniu klas młodszych i starszych, te ostatnie wykazują ogromną przewagę.

Jedynie te dwie, wyżej omówione, grupy zainteresowań przebiegają mniej więcej równomiernie u chłopców i dziewcząt. Co do innych widzimy dużą rozbieżność. Podczas gdy zainteresowania chłopców skupione są na kilku przedmiotach o praktycznem znaczeniu (mechanika, maszyny, telefon, telegraf i t. p.), zainteresowania dziewcząt są bardziej teoretyczne (grawitacja, astronomja, optyka i t. p.). Zainteresowania dziewcząt są bardziej rozproszone w poszczególnych klasach: grawitacja w klasie III, mechanika w klasie VI i VII i t. d. Brak im ciągłości rozwojowej, którą widzimy u chłopców. Zainteresowanie astronomją widzimy u dziewcząt od klasy III do VIII [1]), nie jest ono jednak znaczne, podobnie jak i zainteresowanie telefonem i telegrafem, przejawiające się w tych samych klasach, a osiągające maximum (20%) w klasie V.

Rozpatrując szczegółowiej zainteresowania chłopców z dziedziny fizyki, widzimy wyraźne zainteresowanie od najniższych klas telefonem i telegrafem. Zainteresowanie to od 35% w klasie I, maleje stopniowo do 4% w klasie VIII. W wyższych klasach na miejsce tego zainteresowania przychodzi silniejsze zainteresowanie radjem, mechaniką i „maszynami". Zainteresowanie mechaniką widzimy u chłopców od klasy III do VIII, nie można tu jednak zauważyć żadnej wyraźniejszej linji rozwojowej, maximum osiąga ono w klasie VII (27%). Zainteresowanie „maszynami" spotykamy u chłopców od klasy II do VIII, waha się ono dość nierównomiernie od 3% do 17%, i również nie przedstawia linji rozwojowej. Ponieważ odpowiedzi są naogół dość ogólnikowe, nie można powiedzieć nic bliższego o zainteresowaniu mechaniką i maszynami (może należałoby zainteresowania te traktować łącznie?). Wyrażają one chyba pęd chłopców do „majstrowania" i obrazują znane powszechnie zainteresowanie chłopców działaniem wszelkich mechanizmów.

Przy dużem zainteresowaniu młodzieży elektrycznością wogóle oraz radjem i telefonem, widzimy zupełny brak zainteresowania kolejnictwem elektrycznem i tramwajami (trakcją), co przypisać należy chyba małemu rozwojowi tej dziedziny elektrotechniki w naszym kraju.

Nie interesuje się specjalnie żadną dziedziną fizyki średnio 7% młodzieży. Przytem zarówno u chłopców jak i u dziewcząt w starszych klasach (VII i VIII) odpowiedzi takich niema wcale. U chłopców wyraźniejszy brak zainteresowania fizyką widzimy w klasie II (35%), w innych klasach jest on bardzo nieznaczny, u dziewcząt jest on różny zależnie od klasy.

Zestawiając krótko wyniki odpowiedzi młodzieży na pytanie, dotyczące fizyk' widzimy, że największe zainteresowanie wzbudza elektryczność, zwłaszcza radjo. Największy nacisk kładzie młodzież (szczególnie chłopcy) na zagadnienia praktyczne, ściśle związane z ich codziennem życiem. Młodzież wyczuwa wyraźny brak wiedzy o rzeczach, z któremi spotyka się i których używa codziennie, jak telefon, radjo i różnego rodzaju maszyny i chce, by wiedzę tę dała jej szkoła na lekcjach fizyki.

[1]) Porównaj w tym względzie opracowanie pytania 17, dotyczące matematyki, str. 160, oraz tabelę w opracowaniu pytania 22, dotyczącego zagadnień, nie uwzględnionych w kursie szkolnym, str. 165.

INA LEWINÓWNA
i JANINA NEUDINGOWA

Pytanie 9:

„CO CIĘ NAJBARDZIEJ INTERESUJE Z NAUK PRZYRODNICZYCH (BOTANIKA, ZOOLOGJA, ANATOMJA, GEOLOGJA, BIOLOGJA OGÓLNA)? JAKIE ZAGADNIENIA?"

Przed przystąpieniem do omówienia pytania powyższego trzeba zaznaczyć, że młodzież w klasach niższych (I, II) na pytanie: „Co cię najbardziej interesuje z przyrody?" — odpowiada często: ptaki, zwierzęta, kwiaty, drzewa, człowiek, wyliczając przytem nazwy ptaków, zwierząt, kwiatów, w zestawieniach zaś nauczycieli spotykamy te odpowiedzi pod rubryką: botanika, zoologja i anatomja. Dlatego też odpowiedzi na to pytanie dotyczą w klasach niższych raczej zainteresowania przedmiotami nauk przyrodniczych, nie zaś „naukami", jak to ma miejsce w klasach wyższych.

Wyniki zebrane ilustrują następujące tabele:

Tabela XII

Szkoły żeńskie									
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienie przyrodnicze	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Zoologja	68	53	54	64	21	21	25	24
2	Botanika	18	18	36	50	29	27	18	28
3	Mineralogja	—	13	—	—	—	—	—	—
4	Biologja	—	6	—	8	3	2	11	11
5	Anatomja	—	—	15	24	61	63	72	55
6	Geologja	—	—	13	20	14	12	20	8
	Nic nie interesuje	1	—	1	4	—	3	—	1

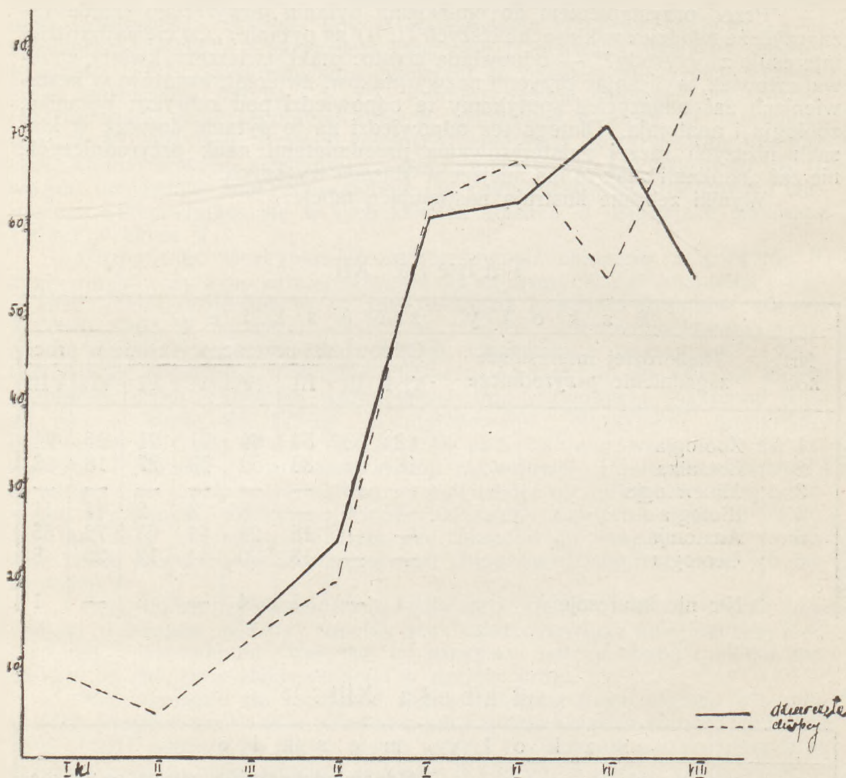
Tabela XIII

Szkoły męskie									
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienie przyrodnicze	Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Zoologja	69	92	51	49	36	24	38	31
2	Botanika	23	19	27	28	21	15	18	18
3	Anatomja	8	5	13	20	62	68	55	77
4	Geologja	15	—	11	9	16	9	10	21
5	Biologja	1	—	9	7	8	12	10	22
6									
	Nic nie interesuje	—	1	9	1	3	5	2	14

Na podstawie powyższych zestawień dochodzimy przedewszystkiem do frapującego rezultatu, że z pośród nauk przyrodniczych najżywsze zainteresowanie wzbudza naogół anatomja. Od kl. V do VIII włącznie, zarówno w szkołach męskich jak i w żeńskich, anatomja znajduje się na pierwszem miejscu, wyprzedzając znacznie inne nauki przyrodnicze. Podajemy teraz jeszcze wykres przebiegu tego zainteresowania:

Wykres 7:

Rozwój zainteresowania anatomją.



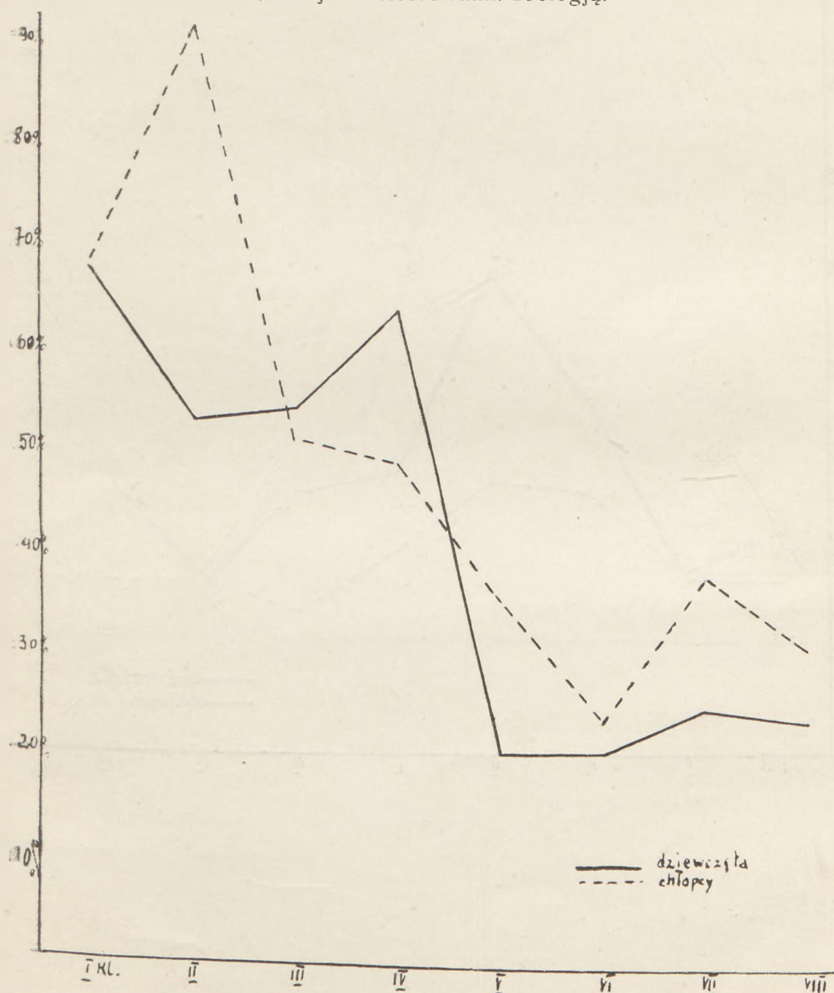
Widzimy, jak zainteresowanie anatomją zaznacza się już w klasie trzeciej i czwartej, a następnie w klasie piątej wznosi się na bardzo wysoki poziom, zarówno u chłopców jak i u dziewcząt, by, z pewnemi wahaniami, utrzymać się na nim aż do końca gimnazjum. Wzniesienie tłumaczyć można wprowadzeniem w tym właśnie czasie anatomji do programu nauki szkolnej, ale wyjaśnia to sprawę tylko częściowo, zwłaszcza wobec utrzymywania się wysokiego poziomu już nadal i w tych klasach, w których anatomja nie wchodzi do programu szkolnego. Trudno tłumaczyć sobie ten fakt inaczej niż tem, iż anatomję uważa młodzież dojrzewająca jako środek poznania

siebie samej. Interesuje ją nietylko jej duchowe „ja”, lecz także „ja” cielesne; pomocy w rozwiązaniu tej drugiej zagadki szuka młodzież w anatomji.

Przejdziemy teraz do omówienia zainteresowania zoologją i botaniką. Dla orjentacji podajemy cztery wykresy, z których pierwszy przedstawia rozwój zainteresowań zoologją (u chłopców i u dziewcząt), drugi botaniką, a dwa dalsze unaoczniają stosunek rozwoju zainteresowań obiema temi naukami u obu płci.

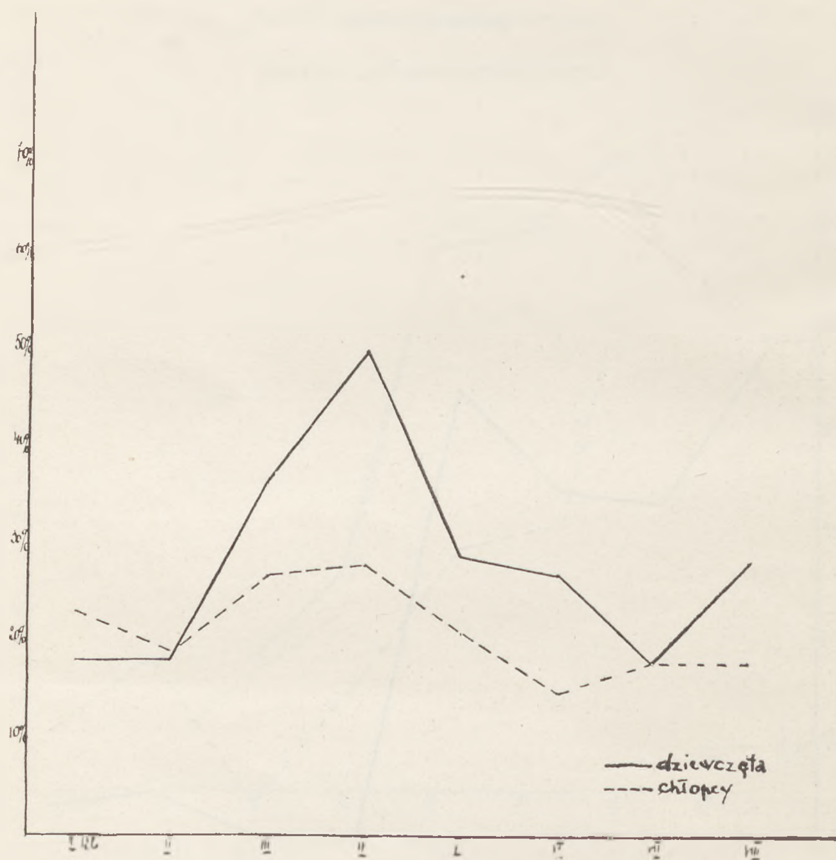
Wykres 8:

Rozwój zainteresowania zoologją.



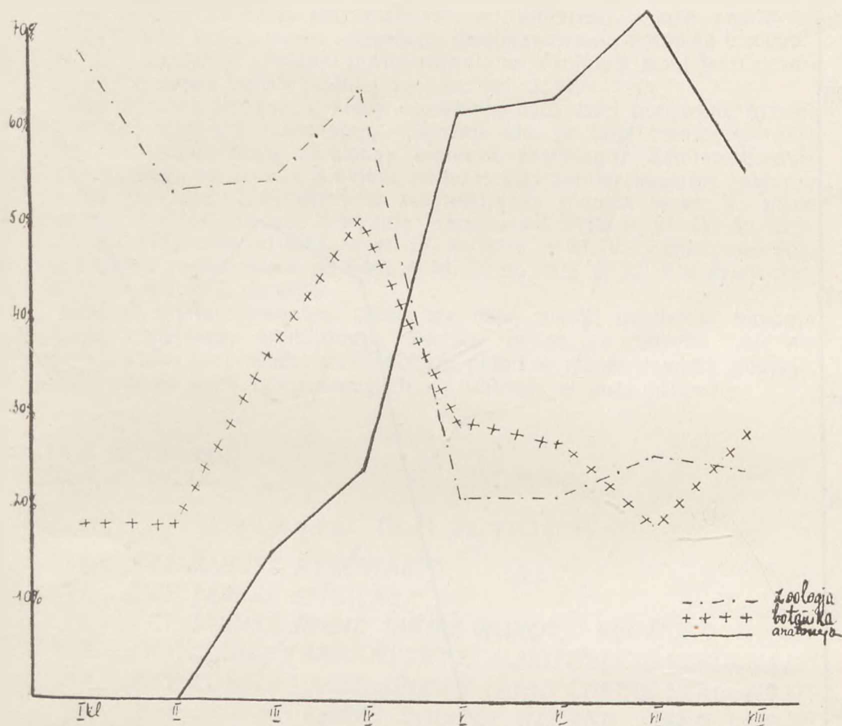
W y k r e s 9:

Rozwój zainteresowania botaniką.



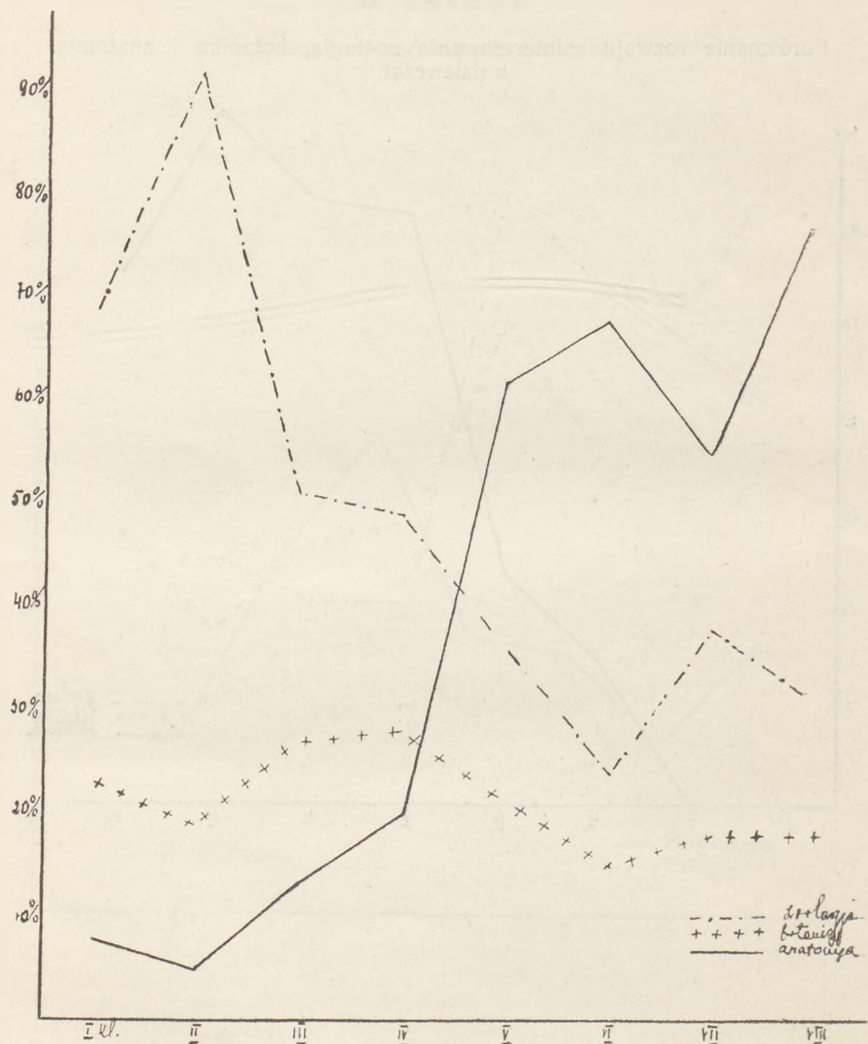
W y k r e s 10:

Porównanie rozwoju zainteresowania zoologją, botaniką i anatomją u dziewcząt.



Wykres 11:

Porównanie zainteresowania zoologją, botaniką i anatomją u chłopców.



W klasach niższych (od I do IV włącznie), jak widzimy, największą popularnością u obu płci cieszy się zoologja. W klasach wyższych występuje różnica między płciami: u chłopców zoologja nadal wyprzedza botanikę aż do kl. VIII, natomiast dziewczęta w kl. V, VI i VIII wymieniają częściej botanikę. Z wykresów widać, że botanika naogół interesuje bardziej dziewczęta, aniżeli chłopców. Ciekawe jest to, że różnica w zainteresowaniu zoologją i botaniką w klasach wyższych u dziewcząt zatraca się zupełnie, a u chłopców zmniejsza w znacznym stopniu, podczas gdy w klasach niższych u obu płci jest ona bardzo znaczna na korzyść zoologji. Zwierzęta, jako istoty ożywione, ruchliwe pociągają dzieci bardziej, aniżeli nieruchome rośliny, przypominające przedmioty martwe.

Ów prymat zwierząt nad roślinami w zainteresowaniach młodzieży klas niższych jako też zjawisko większego zainteresowania botaniką u dziewcząt aniżeli u chłopców znajduje potwierdzenie w wynikach innej jeszcze ankiety, o której mowa będzie później (zobacz str. 218).

Oba ostatnio podane wykresy pozwalają nam dalej porównać rozwój zainteresowań zoologją i anatomją. Okazuje się, że linje zainteresowania zoologją i anatomją mają odmienny kierunek przebiegu. Zainteresowanie anatomją wzmaga się wraz z wiekiem, podczas gdy zainteresowanie zoologją obniża się znacznie. Najjaskrawiej występuje ta różnica w kl. V, gdzie u dziewcząt zainteresowanie anatomją wzrasta od 24% w kl. IV do 61% w kl. V, a u chłopców od 20% w kl. IV do 62% w kl. V. Zainteresowanie zoologją maleje jednocześnie od 64% w kl. IV do 21% w kl. V u dziewcząt, a u chłopców od 49% do 36%.

Dużem zainteresowaniem cieszą się dalej wśród młodzieży biologja i geologja, mniejszem mineralogja. Zwraca uwagę, że rubryka „nic nie interesuje", która przy wielu przedmiotach pokaźne nieraz zawiera pozycje, w odniesieniu do nauk przyrodniczych nie obfituje w duże procenty.

WITOLD SŁAWIŃSKI
i EWA RYBICKA

P y t a n i a: 10, 11, 12, 13, 14, 15.

10. „CZY LUBISZ RYSOWAĆ?"
11. „CZY LUBISZ ŚPIEWAĆ?"
12. „CZY LUBISZ ROBIĆ JAKIEŚ ROBOTY RĘCZNE?"
13. „CZY LUBISZ TAKŻE RYSUNKI (JAKO LEKCJĘ SZKOLNĄ)?"
14. „CZY LUBISZ TAKŻE ŚPIEWY (JAKO LEKCJĘ SZKOLNĄ)?"
15. „CZY LUBISZ TAKŻE ROBOTY RĘCZNE (JAKO LEKCJĘ SZKOLNĄ)?"

Odpowiedzi na te pytania, jako najmniej skomplikowane, są jednoznaczne i pozwalają na wyciągnięcie wyraźnych wniosków.

Przytoczymy naprzód tabele dla wszystkich omawianych pytań pokolei. (Por. tab. XIV, XV, XVI).

Porównywując krzywe, obrazujące zainteresowania uczniów przedmiotem oraz lekcją, widzimy że zainteresowanie lekcją jest we wszystkich wypadkach mniejsze niż odpowiednim przedmiotem, co wskazywałoby na trudności, na jakie natrafia nauczyciel, wykładając przedmiot, chcąc stanąć na wysokości zadania. Zdarzają się jednak nieliczne odpowiedzi, z których wynika, że uczeń nie lubiąc samego przedmiotu, lubi jednak lekcję w szkole, co dowodziłoby, że dany nauczyciel potrafi zainteresować nieciekawym dla danego ucznia przedmiotem.

Tabela XIV

10. „Czy lubisz rysować?“ 11. „Czy lubisz także rysunki (jako lekcję szkolną)?“	Szkoły żeńskie — Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.								Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Lekcja	88	75	55	57	48	30	39	33	85	79	64	53	47	48	48	35
Przedmiot	96	92	84	66	72	71	73	70	97	88	78	62	68	62	70	52

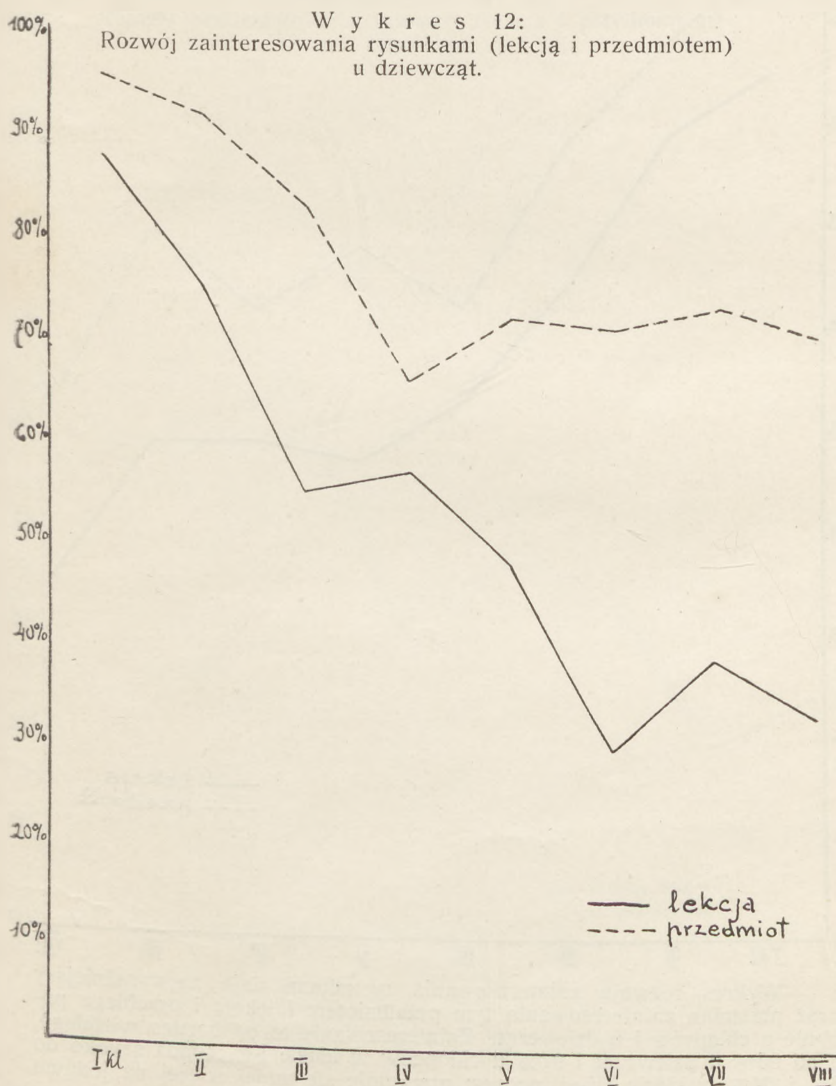
Tabela XV

11. „Czy lubisz śpiewać?“ 14. „Czy lubisz także śpiewy (jako lekcję szkolną)?“	Szkoły żeńskie — Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.								Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Lekcja	57	61	65	41	47	45	29	34	61	73	56	45	41	50	66	52
Przedmiot	84	84	82	70	93	86	75	85	77	71	70	52	66	76	79	82

Tabela XVI

12. „Czy lubisz roboty ręczne?“ 14. „Czy lubisz także roboty ręczne (jako lekcję szkolną)?“	Szkoły żeńskie — Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.								Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Lekcja	83	86	61	51	51	39	46	45	64	76	69	56	50	44	46	40
Przedmiot	87	89	92	61	81	66	67	74	88	80	87	68	69	53	66	82

Widzimy dalej, że rozbieżność między zainteresowaniem przedmiotem i lekcją wzrasta w klasach wyższych w porównaniu z klasami niższemi. Szczególnie w klasach V-ych ujawnia się zwiększenie tej rozbieżności. Tłumaczyć to można częściowo naturalnem oddaleniem ucznia, będącego w wieku przejściowym, od nauczyciela i osób starszych wogóle. Trudności w kierowaniu uczniami przy nauce praktycznych przedmiotów zwiększają się wówczas. Zapewne jednak odgrywa tu pewną rolę inny jeszcze czynnik, ten mianowicie, iż metodyka nauczania powyższych przedmiotów nie jest należycie dostosowana do psychiki młodzieży na tym stopniu rozwoju. Wy-

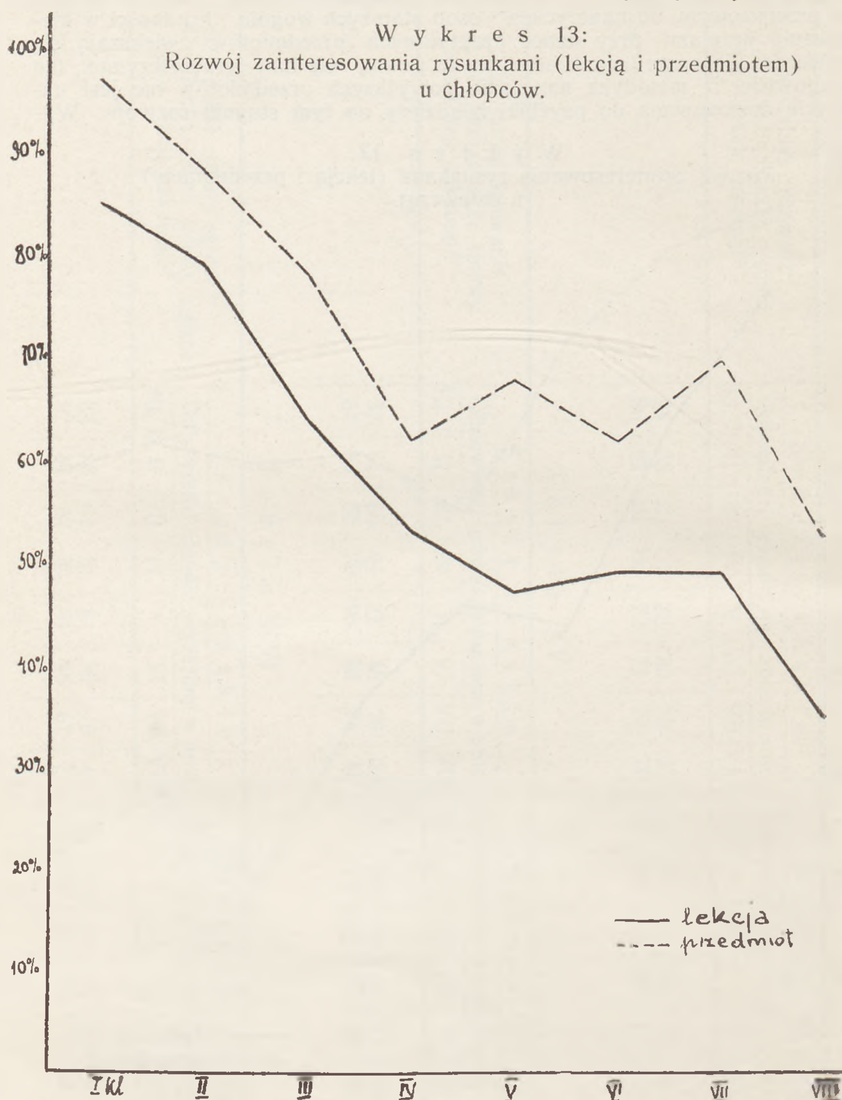


W y k r e s 12:
Rozwój zainteresowania rysunkami (lekcją i przedmiotem) u dziewcząt.

nikałby stąd oczywiście postulat zmiany metodyki nauczania tych przedmiotów w klasach średnich i wyższych.

Przejdziemy teraz do omówienia zainteresowania poszczególnemi przedmiotami. Rozwój zainteresowania rsunkiem ilustrują wykresy 12 i 13.

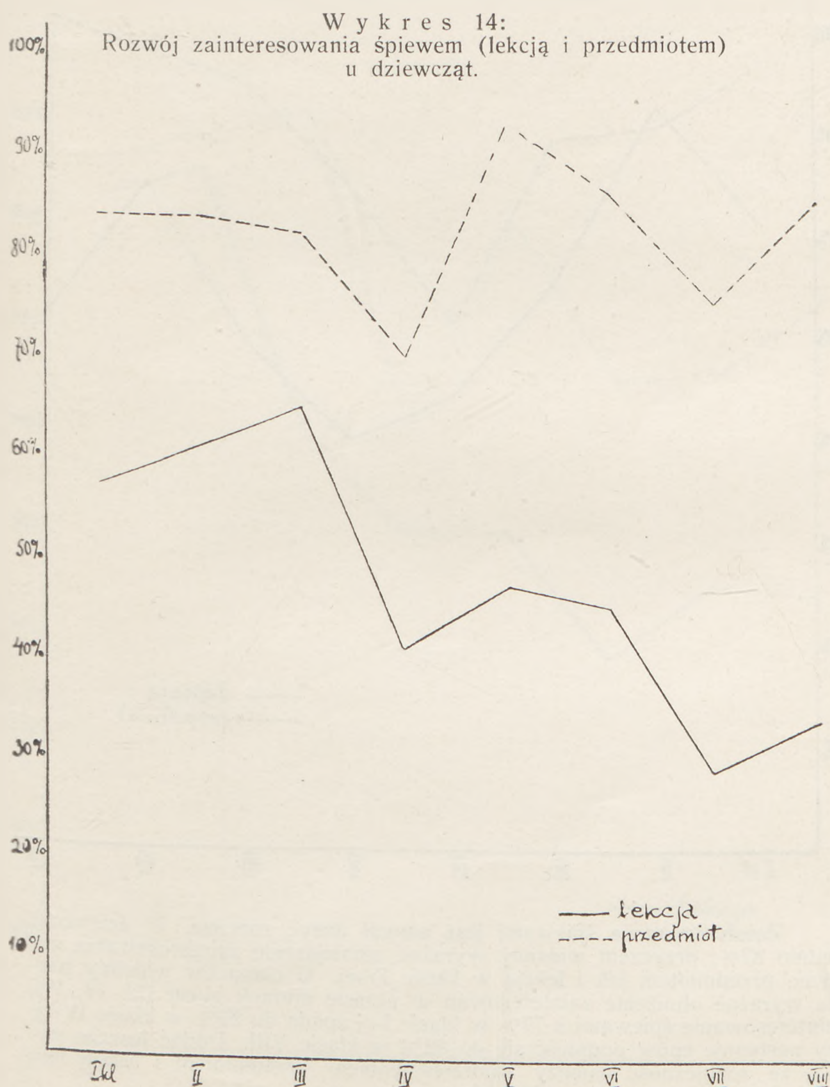
Wykres 13:
Rozwój zainteresowania rysunkami (lekcją i przedmiotem) u chłopców.



Wykres rozwoju zainteresowania rysunkami daje najwyraźniejszy obraz przemian zainteresowania tym przedmiotem i lekcją i przebiega podobnie u chłopców i u dziewcząt. Zainteresowanie to od bardzo wielkiego, bo od 96% u dziewcząt i 97% u chłopców w klasie I-ej, spada szybko do 66% i 64% w klasie IV-ej, poczem utrzymuje się mniej więcej na jednym

poziomie. Wykazuje ono pewien wzrost w klasie V-ej, co jest zrozumiałe, jeśli się weźmie pod uwagę wzrost zainteresowania w tej klasie robotami ręcznemi (patrz wykr. 16 i 17). Pewien wzrost zainteresowania rysunkami w klasie VII-ej możnaby może tłumaczyć zainteresowaniem sztuką. Ten wykres podobnie jak wykres zainteresowania śpiewami wykazuje większą rozbieżność między zainteresowaniem przedmiotem i lekcją u dziewcząt niż u chłopców.

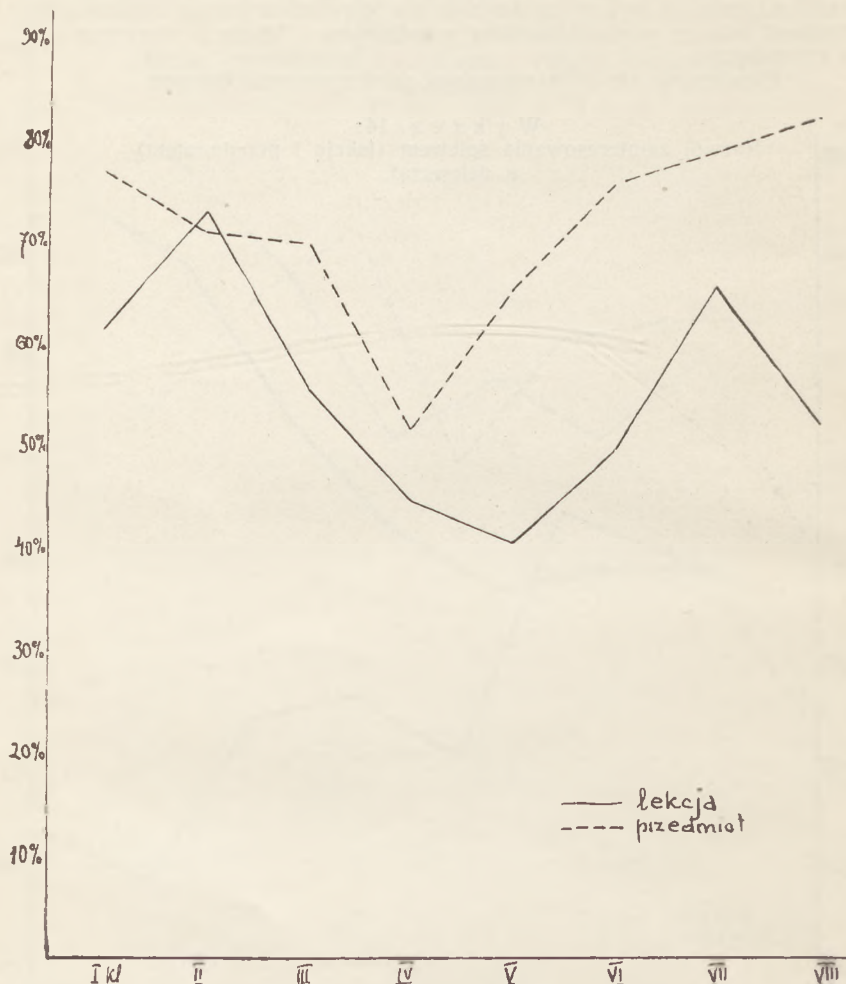
Przyjrzyjmy się teraz rozwojowi zainteresowania śpiewem.



Wykres 14:
Rozwój zainteresowania śpiewem (lekcją i przedmiotem) u dziewcząt.

W y k r e s 15:

Rozwój zainteresowania śpiewem (lekcją i przedmiotem) u chłopców.

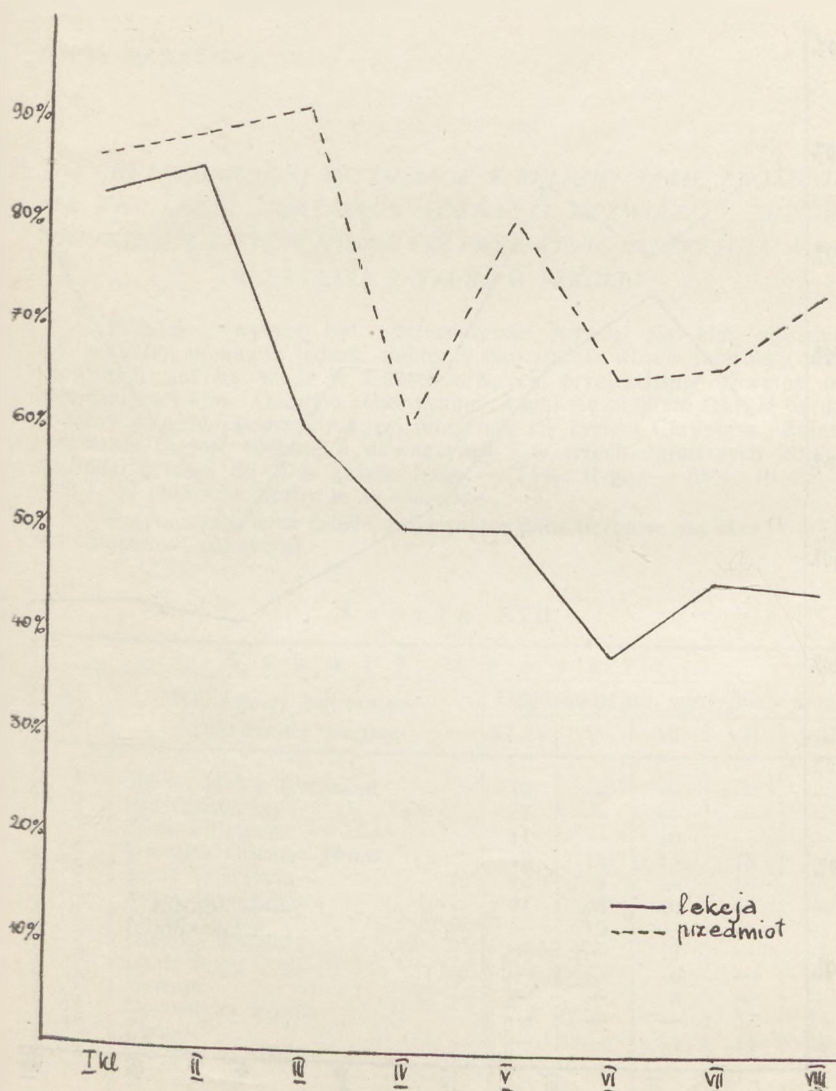


Zainteresowanie śpiewami jest naogół dosyć znaczne. U dziewcząt średnio 82%, przyczem widzimy wyraźne zmniejszenie zainteresowania zarówno przedmiotem jak i lekcją w klasie IV-ej. U chłopców widzimy bardzo wyraźne obniżenie zainteresowań w okresie mutacji głosu (kl. IV, V). Zainteresowanie śpiewami z 77% w klasie I-ej spada do 52% w klasie IV-ej, aby następnie znów podnieść się do 82% w klasie VIII. Dodać jeszcze należy, że rozbieżność między zainteresowaniem przedmiotem i lekcją jest u dziewcząt większa niż u chłopców.

Podamy teraz zkolei wykresy, obrazujące rozwój zainteresowania młodzieży robotami ręcznemi.

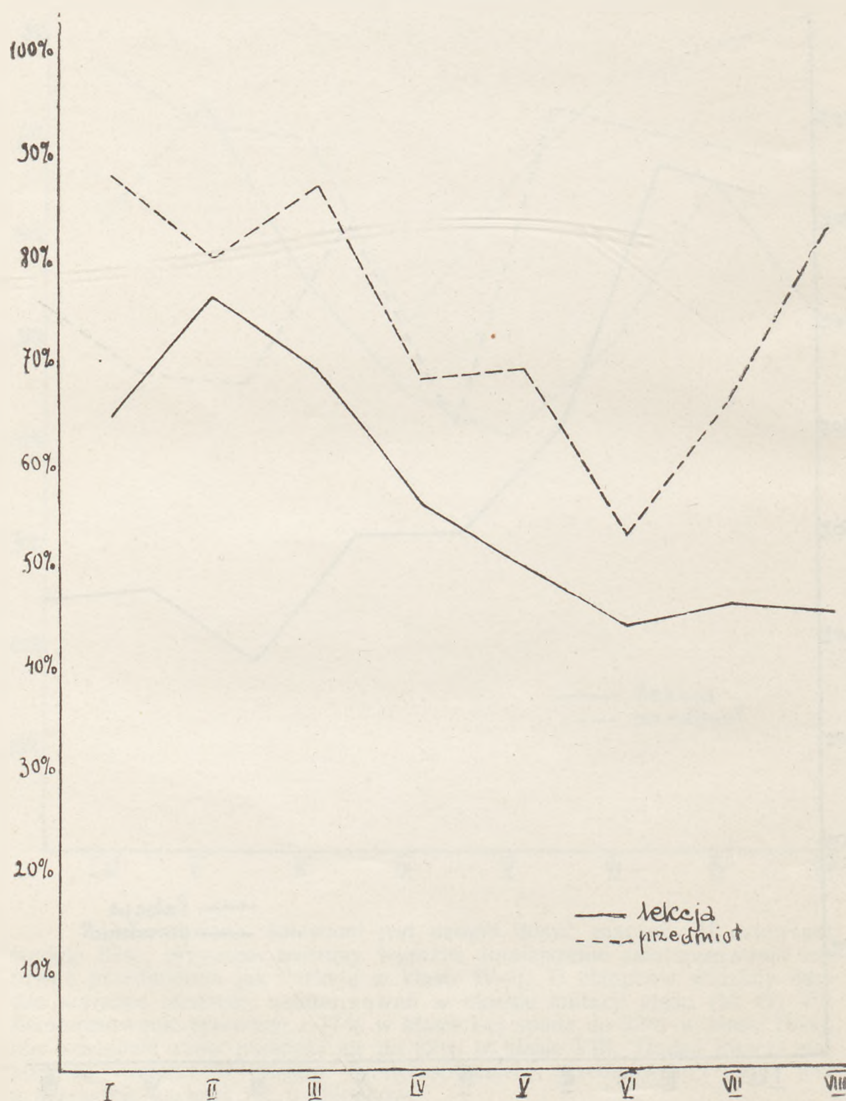
Wykres 16:

Rozwój zainteresowania robotami ręcznemi (lekcją i przedmiotem) u dziewcząt.



Wykres 17:

Rozwój zainteresowania robotami ręcznemi (lekcją i przedmiotem) u chłopców.



Analizując zainteresowanie młodzieży robotami ręcznemi, widzimy, że jest ono naogół mniejsze w klasach wyższych, aniżeli w niższych. Charakterystycznem jest jednak, że po najmniejszem zainteresowaniu w klasie IV-ej następuje znaczny wzrost zainteresowania w klasie V-ej, a następnie VII-ej i VIII-ej. U dziewczynek zainteresowanie robotami ręcznemi (przedmiotem) w klasach niższych wzrasta nieznacznie od klasy I-ej do III-ej, gdzie jest największe.

ZOFJA MORAWSKA

Pytanie 16:

„CO CIĘ NAJBARDZIEJ INTERESUJE Z RELIGJI? JAKIE ZAGADNIENIA CHCIAŁBYŚ DOKŁADNIE POZNAĆ I ROZWIĄZAĆ? PRZEDEWSZYSTKIEM Z TYCH, KTÓRE CIĘ PRYWATNIE INTERESUJĄ, A NIE W ZWIĄZKU Z NAUKĄ W SZKOLE?"

Pytanie powyższe było przeznaczone jedynie dla klas starszych (IV — VIII), ponieważ jednak niektórzy nauczyciele wbrew instrukcji przeprowadzili ankietę także w klasach niższych, przejrzeliśmy również odpowiedzi tych klas. Godnym zanotowania okazał się przytem fakt, iż bardzo znaczny procent młodszych dzieci interesuje się życiem Chrystusa. Zainteresowanie to jest większe u dziewczynek i w trzech najniższych klasach dochodzi średnio do 70% (klasa I-sza — 74%, II-ga — 85%, III-cia — 60%). U chłopców liczby te są mniejsze.

Przytoczymy teraz tabele, zawierające dane liczbowe dla klas IV—VIII dla chłopców i dziewcząt.

Tabela XVII

Szkoły żeńskie						
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia religijne	Odpowiedzi ucz., wyrażone w proc.				
		Kl. IV	V	VI	VII	VIII
1	Stary i Nowy Testament	10	—	—	—	—
2	Sąd Ostateczny	7	—	—	—	—
3	Życie świętych	11	—	10	—	—
4	Początek i koniec świata	19	15	15	15	—
5	Życie Chrystusa	14	3	—	16	—
6	Życie pozagrobowe	24	48	40	43	44
7	Trójca Święta	—	16	—	—	—
8	Historja Kościoła	—	—	12	—	—
9	Istota Boga	—	—	8	—	—
10	Herezje	—	—	8	—	—
11	Dogmatyka wogóle	—	—	—	37	11
12	Etyka	—	—	—	14	19
13	Spirytyzm	—	—	—	—	7

Tabela XVIII

Szkoły męskie						
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia religijne	Odpowiedzi ucz., wyrażone w proc.				
		Kl. IV	V	VI	VII	VIII
1	Życie Chrystusa	9	5	—	—	—
2	Historja Kościoła	4	12	13	7	—
3	Życie pozagrobowe	45	22	29	29	25
4	Początek i koniec świata	25	—	9	7	5
5	Trójca święta	8	—	5	—	7
6	Pierwsi chrześcijanie	—	16	—	—	—
7	Co to jest Bóg	—	6	—	—	—
8	Herezje	—	7	15	—	—
9	Dowody istnienia Boga	—	—	—	11	—
10	Dogmatyka wogóle	—	—	—	10	4
11	Dusza ludzka	—	—	—	5	8
12	Etyka	—	—	—	—	7
13	Nierozerwalność małżeństwa	—	—	—	—	6
14	Stosunek pańtwa do Kościoła	—	—	—	—	4

Tabele wykazują, iż życie Chrystusa, o którem mowa była poprzednio, interesuje pewną część młodzieży, zwłaszcza żeńskiej, także w klasach średnich i wyższych, chociaż liczby procentowe są tu już znacznie mniejsze. Na miejsca pierwsze wysuwają się teraz inne sprawy. Przypatrując się im, widzimy, że rozpadają się one na pewne działy. Dział pierwszy stanowią zagadnienia najściślej związane ze szkolną nauką religji i to religji chrześcijańskiej, a ściślej biorąc, katolickiej. Tu należy „dogmatyka" wymieniana w odpowiedziach ankiety w pewnym procencie wypadków jako całość, oczywiście łącznie ze szczegółowemi należącemi do niej sprawami np. Trójca Święta.

Należące tu tematy odnajdziemy w rubrykach naszych tabel dla klas wyższych; u dziewcząt zwłaszcza, w klasie siódmej występuje procent zwolenniczek dogmatyki zupełnie pokaźny (37%).

Czasowy związek z nauczaniem tego przedmiotu w szkole rzuca się w oczy. U chłopców liczby są mniejsze. Z zagadnień szczegółowych weszła do tabeli z powodu dużego rozproszenia jedynie „Trójca Święta" i „Sąd ostateczny". Odpowiedzi ankietowe wymieniają jeszcze szereg innych (np. Niepokalane Poczęcie). „Bardzo chętnie uczę się dogmatyki, czytam książki związane z tą nauką" (uczeń kl. VII). „Najwięcej mnie interesują zagadnienia z dogmatyki katolickiej, a zwłaszcza wyjaśnienie prawd z nauki objawionej" (uczeń kl. VII). „Najbardziej mnie interesuje tajemnica Trójcy Św. Chciałbym, żeby była jaśniej i dokładniej wytłumaczona, powiedzmy w klasie V lub VI" (uczenica kl. VI).

Pokaźną liczbę zwolenników ma strona historyczna w nauce religji (historja kościoła, stary i nowy testament, życie świętych, „herezje" i t. p.). Przytoczenie kilku cytat pokaże nam, że młodzież traktuje te sprawy w swoisty, żywy sposób, że chciałaby ona wczuć się w psychikę osób działających, zrozumieć je i znaleźć tam ewentualnie jakiś wzór dla siebie: „Strasznie chciałabym poznać psychologję pierwszych chrześcijan, ich uczucia i to, z czego czerpali oni swoją siłę na tak straszne życie" (uczenica kl. VI). „Najbardziej mnie interesuje życie świętych. Chciałbym dokładnie poznać i rozważyć jak żyć, żeby być w zgodzie z religją" (uczeń kl. VI). „Interesuje mnie bardzo życie św. Franciszka z Asyżu, które w nauce religji nie jest

wcale wymienione, chciałbym więc je dokładnie poznać i rozwiązać" (uczeń kl. IV). „Najwięcej interesuje mnie męczeńska śmierć Chrześcijan z pierwszych wieków. Dlaczego oni tak pięknie umierali za swoją wiarę, a natomiast dzisiaj ludzie są tacy oziębli w sprawach wiary?" (uczeń kl. IV). „Najbardziej mnie interesują żywoty świętych, szczególnie św. Franciszka z Asyżu, św. Teresy, św. Augustyna, w których znajduję nietylko dobry przykład, ale i rozwiązanie zagadnień aktualnych życiowych. Szkoda tylko, że w gimnazjum tak mało się mówi o tem na lekcji, bo przecież komentarz doświadczonego prefekta na wiele spraw rzuciłby nowe światło" (uczeń kl. VII).

Dalszą grupę stanowią zagadnienia, które nie należą do samej religji, lecz także do filozofji. Grupa ta wymieniona być może jako świadectwo filozoficznych zainteresowań młodzieży[1]). Tu należy początek i koniec świata, życie pozagrobowe, istota Boga, istota duszy ludzkiej, „wędrówka dusz" (reinkarnacja) i t. d. Młodzież niekiedy zdaje sobie sprawę z tego, że są to zagadnienia filozoficzne. „Interesuje mnie filozofja, rozwiązać chciałabym zagadnienie czy jest Bóg, wędrówka dusz, życie pozagrobowe" (uczenica kl. V). Rzut oka na tabelę poucza nas, że natrafiamy tu na zainteresowanie bardzo silne. Rubryka „życia pozagrobowego" zapełniona jest pokaźnemi liczbami ciekawych tej tajemnicy przez wszystkie klasy od IV-ej do VIII-ej, zarówno u chłopców jak u dziewcząt. Fakt ten obrazuje wykres 18, podany na następnej stronie.

Jest rzeczą ciekawą, że, pomijając klasę IV-tą, zainteresowanie tą sprawą utrzymuje się u dziewcząt na wyższym poziomie.

Mniejsze liczby procentowe zawiera rubryka „początek i koniec świata", ale i ona zapełniona jest dość obficie.

Zagadnienia, o których teraz mowa, interesują zatem, jak wykazują liczby tabel, w sposób znacznie żywszy aniżeli zagadnienia dogmatyczne w ściślejszem tego słowa znaczeniu.

Niekiedy młodzież miesza wierzenia chrześcijańskie z okruchami pewnych doktryn filozoficzno-religijnych niechrześcijańskich, które do niej dotarły. „...interesuje mnie i niepokoi sprawa reinkarnacji. Gdzie jest czyściec? Może właśnie na ziemi" (uczenica kl. VI).

Odpowiedzi na nasze pytanie dają młodzieży okazję do ujawnienia zwątpień na temat twierdzeń, głoszonych przy nauce religji. Osobliwie młodzież starsza zaczyna odnosić się krytycznie do niektórych prawd wiary. Usiłuje ona wszystko przeniknąć rozumem i natrafia na trudności dla niej nie do przezwyciężenia. „... religja jest pełna tajemnic i nierozwiązalnych zagadnień" skarży się uczenica kl. VI. A inna (kl. VII) mówi: „... czy wogóle istnieje Bóg? A o ile tak, jaka jest sprawiedliwość Boska. Wielu jest bowiem takich, którzy żyją według przepisów wiary a jednak źle im się dzieje, natomiast są tacy, którzy na każdym kroku występują przeciw zasadom wiary i moralności, a jednak dobrze im się powodzi". „Czy dusza ludzka jest tem, czem w nauce Chrystusa?" (uczeń kl. VIII). „Jak pogodzić wszechwiedzę Boga z ludzką wolną wolą" (uczenica kl. VI). „Jest mi czasem przykro, że nie mogę objąć rozumem wielkiej sprawiedliwości i mądrości Boga, którego wyroki zawsze przecież są słuszne, a jednak z memi pojęciami o bezmiarze dobroci Boskiej nie godzi się piekło" (uczenica kl. V).

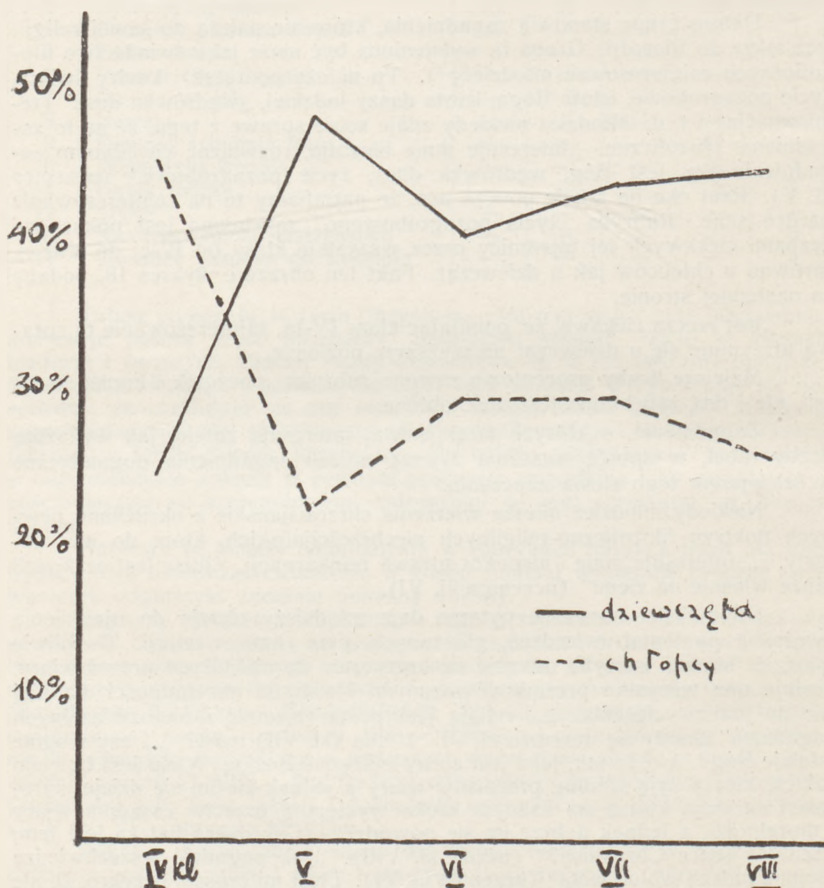
---

[1]) Szczegółowiej omówione są zainteresowania młodzieży w tym zakresie w ankiecie filozoficzno-politycznej. Por. str. 174 i inne.

Jest wiele odcieni w ustosunkowaniu się młodzieży wobec tego konfliktu. Jedni cierpią nad nim, wątpliwości religijne są dla nich męczarnią i pragną za wszelką cenę od nich się uwolnić. Inni pod wpływem tych wątpliwości tracą wiarę.

W y k r e s 18:

Rozwój zainteresowania zagadnieniem życia pozagrobowego.



IRENA CHMIELEŃSKA

Pytanie 17:

„CO CIĘ NAJBARDZIEJ INTERESUJE Z MATEMATYKI, ALE TAKŻE Z TAKICH RZECZY, KTÓRE SIĘ BARDZO NIE ŁĄCZĄ Z NAUKĄ W SZKOLE?”

Wyniki odpowiedzi na powyższe pytanie przedstawiają następujące tabele:

Tabela XIX

Szkoły żeńskie									
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia matematyczne	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Arytmetyka	—	—	—	—	—	3,5	—	—
2	Reguła trzech	—	—	16	—	—	—	—	—
3	Procenty	—	3	43	6	11	—	—	—
4	Ułamki	—	40	7	—	—	—	—	—
5	Działania	8	—	—	—	—	—	—	—
6	Dodawanie	8,5	—	—	—	—	—	—	—
7	Mnożenie	8	—	—	—	—	—	—	—
8	Tabliczka mnożenia	5	—	—	—	—	—	—	—
9	Dzielenie	4,5	—	—	—	—	—	—	—
10	Pierwiastkowanie	—	—	—	—	—	3,5	—	—
11	Logarytmowanie	—	—	—	—	—	—	16	—
12	Równania	—	—	—	—	11	5	8	—
13	Dyskusja	—	—	—	—	—	6	3,5	—
14	Funkcje	—	—	—	—	—	—	6	—
15	Algebra	—	—	7,5	21,5	8,5	8,5	3,5	6
16	Inne zagadnienia z matematyki i algebry	5,5	9	6,5	8	21,5	8,5	8	13,5
17	Zadania konstrukcyjne	—	—	—	18	—	—	—	4
18	Stereometrja	—	—	—	—	—	—	—	24
19	Geometrja	26,5	13,5	21	15,5	9	16	9	5
20	Trygonometrja	—	—	—	—	—	3,5	3,5	20
21	Inne zagadnienia z geometrji	9	—	—	6,5	24	3,5	8	7
22	Matematyka stosowana	1,5	2	3	4	6,5	6	3,5	11,5
23	Astronomja	—	—	—	9	—	8	—	—
24	Historja matematyki	—	—	—	—	4	1	—	1
25	Rozrywki matematyczne	—	—	—	2	—	10	12	—
	Wszystko interesuje	16	—	—	—	—	3	7	—
	Nic nie interesuje	4	4,5	16,5	16	13	25	7	16

Tabela XX

Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia matematyczne	Szkoły męskie — Odpowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
		Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Arytmetyka	—	—	—	—	—	3	—	—
2	Reguła trzech	—	—	12	—	—	—	—	—
3	Procenty	—	3	19,5	7	7,5	—	2,5	4
4	Ułamki	11	23	11	3	—	—	—	—
5	Mnożenie	6	3	—	—	—	—	—	—
6	Ciągi	—	—	—	—	—	—	—	2
7	Kombinatoryka	—	—	—	—	—	—	—	2
8	Rach. całkowy i różniczkowy	—	—	—	—	—	—	—	6
9	Równania	—	—	2,5	16,5	16,5	8,5	5	1,5
10	Dyskusja	—	—	—	—	—	4	—	2,5
11	Algebra	—	—	2,5	14	10	3	6,5	2
12	Inne zagadnienia z arytmetyki i algebry	8	17,5	4	8	8	18	17	5
13	Geometrja analityczna	—	—	—	—	—	—	8	10,5
14	Planimetrja	—	—	—	—	11,5	—	3,5	2,5
15	Stereometrja	—	—	—	—	—	—	—	5
16	Geometrja wykreślna	—	—	—	—	—	—	5,5	12,5
17	Kwadratura koła	—	—	—	—	—	—	3,5	4
18	Geometrja	21,5	24	4,5	15	8	6,5	11,5	—
19	Trygonometrja	—	—	—	—	—	—	15	20
20	Inne zagadnienia z geometrji	1	12	3,5	10	4	14	6	7
21	Zadania	12,5	—	—	—	—	—	—	—
22	Matematyka stosowana	—	1	4	4	8	7,5	9	10
23	Astronomja	—	2	—	7	—	21	2	—
24	Rozrywki matematyczne	21	—	25,5	—	5,5	—	—	—
	Wszystko interesuje	—	—	—	—	—	3,5	—	3
	Nic nie interesuje	—	6	18	11	16	20,5	6	10,5

Następujące dwie tabele zbierają razem wszystkie dane, dotyczące z jednej strony arytmetyki i algebry, a z drugiej geometrji:

Tabela XXI

Szkoły żeńskie	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w proc.							
	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ogółem zagadnienia z arytmetyki i algebry interesują więcej	39,5	52	80	35,5	52	35	45	19,5
Ogółem zagadnienia z geometrji interesują więcej	35,5	13,5	21	40	33	23	20,5	60

Tabela XXII

Szkoły męskie	Odowiedzi uczniów, wyrażone w proc.							
	Kl. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ogółem zagadnienia z arytmetyki i algebry interesują więcej	25	46,5	51,5	48,5	42	36,5	31	25
Ogółem zagadnienia z geometrji interesują więcej	22,5	36	8	25	23,5	20,5	53	61,5

Jak wynika z odpowiedzi uczniów i uczenic, zainteresowania obu płci są do siebie zbliżone.

U jednych i u drugich nieco więcej zaciekawienia budzą zagadnienia arytmetyczne i algebraiczne (u chłopców 38,5%, u dziewczynek 45,5% wszystkich odpowiedzi), niż geometryczne (33% chłopców, 30% dziewcząt).

Ciekawe jest, że arytmetyka jako całość nie otrzymała ani jednego głosu z pośród młodzieży trzech niższych klas, podczas gdy geometrję jako całość wymienia 19% [1]) młodzieży tych klas.

Zagadnienia arytmetyczne mają w niższych klasach wyraźną przewagę nad geometrycznemi. Interesuje się niemi 42% uczniów i 55% uczenic (40% uczenic kl. II wymienia ułamki, 43% z klasy III — procenty!), geometrycznemi zaś tylko 24% uczniów i 24,5% uczenic. (Patrz tabele XXI i XXII).

U dziewcząt zainteresowanie arytmetyką i algebrą przewyższa zainteresowanie geometrją aż do klasy VII włącznie. Wyjątek stanowi klasa IV, gdzie algebrą interesuje się 35,5%, geometrją 40% uczenic.

W klasie VIII geometrja zyskuje ogromną przewagę 60% odpowiedzi na 19,5% głosów za algebrą. Pierwsze miejsce zajmuje tu stereometrja: 24%, drugie trygonometrja: 20%.

U chłopców geometrja góruje nad algebrą w klasie VII-ej: geometrja 53%, algebra 31% i VIII-ej: geometrja 61,5%, algebra 25%. Najbardziej interesująca jest dla uczniów klasy VII i VIII trygonometrja: 15% i 20%, dalej dla uczniów klasy VIII geometrja wykreślna: 12,5% i geometrja analityczna: 10,5%. Ciekawe, że tych zagadnień nie wymieniają dziewczęta, podobnie jak i ciągów, kombinatoryki, rachunku całkowego i różniczkowego, które spotykamy u chłopców, choć w niewielkiej liczbie: 2% — 4%.

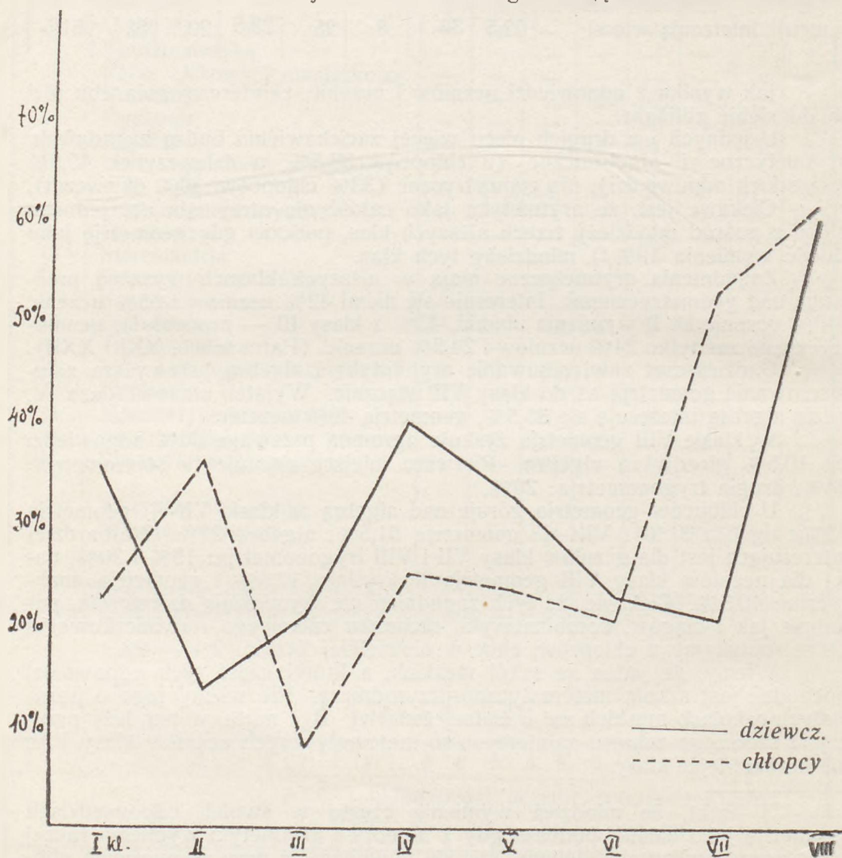
Wiemy, że jedna ze szkół męskich, z której część tych odpowiedzi pochodzi, jest szkołą matematyczno-przyrodniczą. Nie wiemy tego o pozostałych szkołach męskich ani o żadnej żeńskiej. Być może, w tem leży przyczyna szerszego zakresu zainteresowań matematycznych uczniów klasy VIII, niż uczenic tejże klasy.

[1]) Fakt, że młodzież wymienia często w swoich odpowiedziach geometrję jako całość, podczas gdy z algebry i arytmetyki wymienia raczej tylko poszczególne zagadnienia, stał się powodem, iż przy pierwotnych obliczeniach, przeprowadzonych dla Ministerstwa, zainteresowanie geometrją zdawało się górować nad zainteresowaniami arytmetyczno-algebraicznemi. Bliższe rozejrzenie się w materjale i rozklasyfikowanie wymienianych zagadnień wykazało jednak, że mimo częstszego wymieniania geometrji w całości jako przedmiotu miłego, aniżeli arytmetyki (algebry), przewaga zainteresowań, oceniona według sumy wymienionych poszczególnych zagadnień, leży przeważnie raczej po stronie arytmetyki i algebry.

Nie da się ustalić wyraźnej linji rozwojowej dla zainteresowania geometrją. Waha się ono przez ciąg sześciu klas u chłopców (największe jest w klasie II: 36%, najmniejsze w III: 8%), a siedmiu u dziewczynek (największe w klasie IV (40%), najmniejsze w II: (13,5%), by w klasach VII i VIII u chłopców i VIII u dziewcząt wznieść się gwałtownie: chł. 61,5%, dz. 60%. (Por. wykres 19).

Wykres 19:

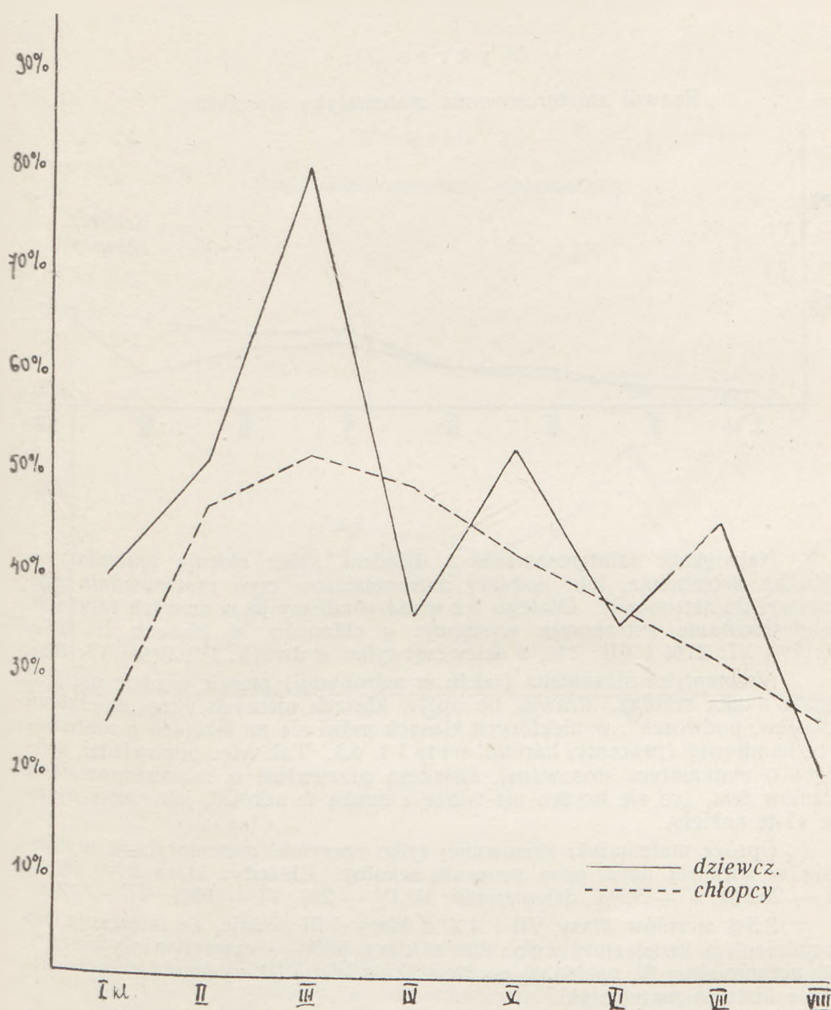
Rozwój zainteresowania geometrją.



Zainteresowanie arytmetyką i algebrą u chłopców rośnie od klasy I: 25% do III: 51,5%, poczem powoli i równomiernie maleje aż do klasy VIII: 25%. U dziewcząt rośnie ono także w klasach od I: 39,5% do III: 80%, przewyższając zainteresowania chłopców, następnie opada, choć bardzo nierównomiernie i z wahaniami aż do klasy VIII: 19,5%. (Por. wykres 20).

Wykres 20:

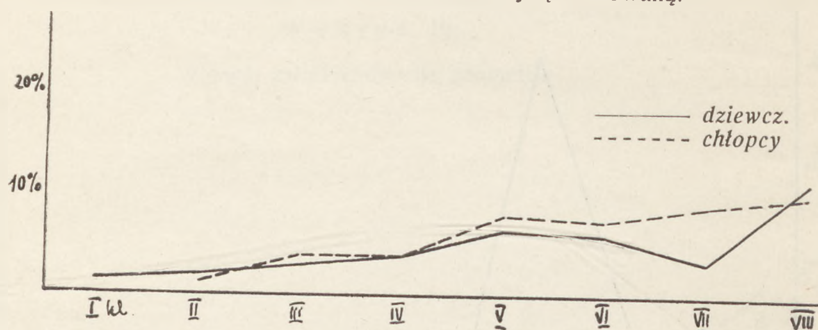
Rozwój zainteresowania algebrą i arytmetyką.



Pewna ilość uczniów i uczenic każdej klasy wspomina o matematyce stosowanej. Wymieniają: matematykę handlową, miernictwo, matematykę stosowaną w architekturze i in., lulb ogólnie: matematykę stosowaną czy praktyczną. Zainteresowanie to rośnie równomiernie i niemal jednakowo u chłopców jak i u dziewczynek od klasy I: chł. 0%, dz. 1,5% aż do VIII: chł. 10%, dz. 11,5%. Jedynie w klasie VII zainteresowanie dziewcząt ulega załamaniu i spada do 3,5%, by zaraz wyraźnie się podnieść. (Zobacz wykres 21).

Wykres 21:

Rozwój zainteresowania matematyką stosowaną.



Największe zainteresowanie z dziedzin, które stosują matematykę, wzbudza astronomja, lub: pomiary astronomiczne, czyli zastosowania matematyki do astronomji. Dlatego też wyodrębniliśmy ją w naszych tabelach. Zainteresowanie astronomją występuje u chłopców w klasach II: 2%, IV: 7%, VI: 21% i VII: 2%, u dziewcząt tylko w dwóch: IV: 9% i VI: 8%.

Matematyka stosowana (także w astronomji) prawie nigdzie nie jest objęta nauką szkolną. Prawie, bo np. w klasach niższych uczą „mierzenia pokojów, podwórek", w niektórych klasach mówi się na lekcjach o matematyce handlowej (procenty, kapitał, renty i t. p.). Tak więc odpowiedzi, mówiące o matematyce stosowanej, świadczą przeważnie o zainteresowaniach uczniów tem, „co się bardzo nie wiąże z nauką w szkole", jak mówi pytanie 17-te ankiety.

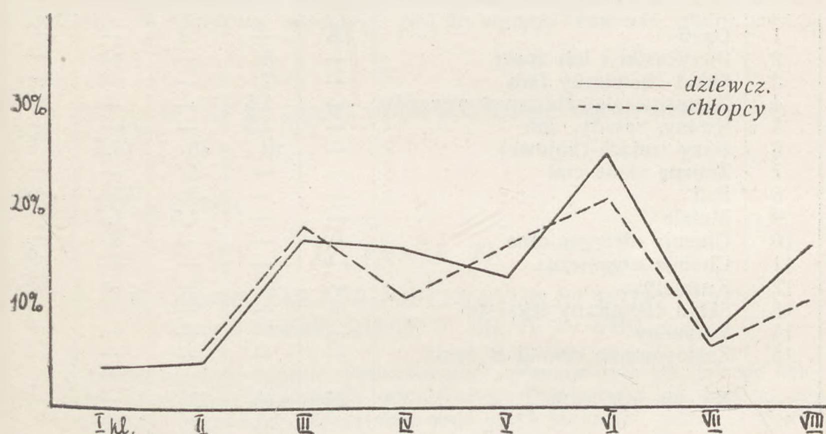
Oprócz matematyki stosowanej tylko rozrywki matematyczne wybiegają w większej ilości poza program szkolny. Chłopcy: klasa I — 21%, III — 25,5%, V — 5,5%, dziewczynki: kl. IV — 2%, VI — 10%, VII — 12%.

3,5% uczniów klasy VII i 4% z klasy VIII podaje, że interesuje się zagadnieniem kwadratury koła, 2% z klasy VIII — czwartym wymiarem. 4% uczenic klasy V, po jednej z uczenic klas VI i VIII wymienia zainteresowanie historją matematyki.

Ciekawe są odpowiedzi „nic mnie nie interesuje". Jest ich prawie jednakowa ilość u chłopców (11%) jak i u dziewczynek (12,5%). Liczba ich wzrasta wyraźnie od klasy I: chł. 0%, dz. 4% do III: chł. 18%, dz. 16,5%, poczem u chłopców pozostaje mniej więcej równa do klasy VI, u dziewcząt do V. W klasie VI „nic" osiąga stopień najwyższy, zarówno u dziewczynek: 25% jak i u chłopców: 20,5%. W klasie VII ilość uczniów i uczenic nie interesujących się niczem (a może tylko przyznających się do tego?) spada nagle do 6% dla chłopców, a 7% dla dziewcząt, by wznieść się nieco w klasie VIII: chł. 10,5%, dz. 16%. (Patrz wykres 22).

Wykres 22:

Brak zainteresowania matematyką.



Przyglądając się wykresowi, zauważamy, że okazuje on wybitne wzniesienie zarówno u chłopców jak i dziewcząt dla klasy VI, które oczywiście rozumieć należy w sensie ujemnym, oznacza ono bowiem spadek zainteresowań. Możnaby dopatrywać się tu jedynie pewnej przypadkowości. Jednakowoż wobec faktu, iż takie załamanie się krzywej zainteresowań właśnie dla tej klasy znajdujemy w innych jeszcze przypadkach, nasuwa się inna interpretacja jako bardziej prawdopodobna, a mianowicie, że mamy tu do czynienia z krytycznym momentem rozwojowym. Jest rzeczą wiadomą, iż niektórzy autorowie uważają szesnasty rok życia za krytyczny, a niektórzy pedagogowie twierdzą, że właśnie w klasie VI częste są u uczniów i uczenic wypadki zaniedbania w nauce szkolnej. Wykres nasz zatem może być przytoczony jako argument za pewną formą krzywej, ilustrującą rozwój psychiczny młodzieży.

INA LEWINÓWNA
i JANINA NEUDINGOWA

Pytanie 18:

„CO CIĘ NAJBARDZIEJ INTERESUJE Z CHEMJI, ALE TAK PRYWATNIE, BEZ ZWIĄZKU Z LEKCJAMI SZKOLNEMI I NAUKĄ W SZKOLE?"

Odpowiedzi na omawiane pytanie przedstawiają następujące tabele:

Tabela XXIII

Szkoły żeńskie						
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia chemiczne	Odpowiedzi ucz., wyrażone w proc.				
		Kl. IV	V	VI	VII	VIII
1	Gazy	21	—	7	—	—
2	Pierwiastki i ich znaki	—	5	—	—	—
3	Skład chemiczny farb	—	2	—	—	—
4	Zastosowanie sztucznych nawozów	—	1,5	—	—	—
5	Kwasy, zasady, sole	—	1,5	—	—	—
6	Gazy trujące (bojowe)	—	10	16	16,5	9
7	Zmiana stanu ciał	—	—	5	—	—
8	Rad	—	—	3	17	—
9	Metale	—	—	1,5	1,7	—
10	Chemja nieorganiczna	—	—	—	8	—
11	Chemja organiczna	—	—	—	8	9
12	Kosmetyka	—	—	—	—	12
13	Skład chemiczny lekarstw	—	—	—	—	5
14	Witaminy	—	—	—	—	4
15	Zastosowanie chemji w życiu	—	—	—	—	3
	Nic nie interesuje	24	—	21	—	7

Tabela XXIV

Szkoły męskie						
Nr. kol.	Najbardziej interesujące zagadnienia chemiczne	Odpowiedzi ucz., wyrażone w proc.				
		Kl. IV	V	VI	VII	VIII
1	Pierwiastki i ich znaki	5	—	—	—	—
2	Powietrze	5	5	—	—	—
3	Gazy trujące (bojowe)	58	30	35	55	48
4	Gazy	21	17	30	10	20
5	Kwasy, zasady, sole	—	4	—	—	—
6	Rad	—	1	—	—	—
7	Węgiel	—	—	6	—	—
8	Materjał szkolny	—	—	—	8	—
9	Chemja organiczna	—	—	—	8	19
10	Fotografja	—	—	—	—	12
11	Elektroliza	—	—	—	—	9
12	Alkohol	—	—	—	—	6
	Nic nie interesuje	40	48	35	31	—

Z tabeli wynika, że najbardziej interesującem zagadnieniem z dziedziny chemji są gazy trujące. Zainteresowanie to występuje zarówno u dziewcząt, jak i chłopców w klasach wyższych (IV — VIII), przyczem u chłopców jest silniejsze, aniżeli u dziewcząt.

Należy zaznaczyć, że u dziewcząt w klasie ósmej z zagadnień szczegółowych na miejscu pierwszem stoi kosmetyka, u chłopców zaś w tym samym czasie bliskie miejsce zajmuje fotografja. Nawet więc w tej dziedzinie interesują zagadnienia praktyczne, mające ścisły związek z życiem.

Znacznie większy procent chłopców, aniżeli dziewcząt przyznaje się, że chemja nie interesuje ich zupełnie (u chłopców średnio 30,8%, u dziewcząt 10,4%), naogół jednak zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt suma odpowiedzi pozytywnych przewyższa w dużym stopniu sumę odpowiedzi negatywnych.

Ogromną przewagę zainteresowań gazami trującemi można wytłumaczyć częściowo propagandą Ligi Obrony Powietrznej Państwa oraz reminiscencjami wydarzeń niedawnej wojny światowej. Jaki drobny procent, w porównaniu z gazami trującemi, reprezentują naprzykład zastosowania chemji w uprawie roli (sztuczne nawozy)! Jest to signum temporis, godne uwagi.

Pytania 18 i 19 nie zostały wzięte pod uwagę. Bliższe uzasadnienie — patrz str. 117.

ADELA POZNAŃSKA

Pytanie 20:

„A Z JĘZYKÓW, KULTUR I LITERATUR STAROŻYTNYCH (języki łaciński, grecki)?" (Kl. IV — VIII).

Pytanie to, dość ogólnie sformułowane, spowodowało też, jak się okazało duży procent ogólnikowych odpowiedzi. Powtarzają się one często w następującem brzmieniu: „Interesuje mnie język łaciński", albo: „Z kultur starożytnych bardzo mnie interesuje kultura grecka i rzymska" i t. p. Odpowiedzi takie nie dają możności zbadania, co naprawdę więcej, a co mniej interesuje daną jednostkę na powyższym terenie. Wobec tego nie przeprowadzaliśmy (narazie przynajmniej) w odniesieniu do tego pytania szczegółowych statystycznych wyliczeń, ograniczając się do zanotowania najważniejszych punktów, wymienionych w odpowiedziach niezbyt skąpych.

Trzeba zaznaczyć, iż łacina i greka, o którą to pytanie wyraźnie zahacza, prowokują nierzadko ze strony młodzieży wypowiedzi skrajne, silnie zabarwione uczuciowo (podobnie jak np. matematyka). „Wstręt czuję do języka łacińskiego. Nie lubię go najbardziej", pisze uczenica klasy VI-ej, a jej młodsza koleżanka z klasy V-ej wypowiada się w sposób niemniej zdecydowany: „Języki starożytne, jak łaciński, grecki, zupełnie mnie nie interesują i łaciny nie lubię". Jedna uczenica klasy VII-ej wzmacnia swą deklarację niechęci do łaciny aż sześcioma wykrzyknikami. Znajdujemy wprawdzie także i wybitnie dodatnie odpowiedzi: „Strasznie lubię język łaciński i kulturę klasyczną" (kl. V), te jednak są rzadsze. Istnieje, jak to wykazuje nasza ankieta, w pewnych zwłaszcza szkołach atmosfera wyraźnej niechęci do przedmiotów klasycznych, wykładanych w gimnazjum. W jednej klasie męskiej V-tej (niezbyt jednak licznej) aż 52% uczniów ustosunkowuje się niechętnie do „łaciny". Konstatujemy tu tylko fakt, nie wchodząc bliżej w analizę jego przyczyn.

Rozpatrując teraz wypowiedzi tych, którzy zgłaszają bardziej szczegółowe zainteresowanie z zakresu języków i kultur starożytnych, zauważamy przedewszystkiem, iż stosunkowo liczne są głosy, wymieniające poza Grecją, Rzymem, względnie w ich miejsce inne kultury starożytne. „Interesuje mnie kultura chińska, o której nie mam żadnego pojęcia", pisze uczeń kl. VI. A uczenica kl. VII wypowiada następujące stanowisko: „Z języków i kultur starożytnych najbardziej interesują mnie język i kultura egipska, syryjska i wogóle ta niezbadana. Interesuje mnie kultura, język nie", lub inna uczenica kl. VIII: „...oprócz Grecji i Rzymu interesuje mnie bardzo kultura Japonji, Chin, wogóle kultura Azji, o czem nawet niema mowy w kursie szkolnym". Młodzież narzeka, że o tem wszystkiem za mało dowiaduje się w szkole.

Drugim punktem godnym uwagi jest nacisk na kulturę i cywilizację starożytnych, na sposób życia, zwyczaje, wierzenia, legendy, „sposób myślenia", wychowanie, zwłaszcza fizyczne w przeciwieństwie do samego języka. Zainteresowanie samem życiem starożytnego człowieka, najsilniejsze, jak się zdaje wypływać z ankiety, w klasie V i VI, robi w klasach wyższych więcej miejsca wytworom kultury (sztuki plastyczne, teatr). W klasie zaś najwyższej wyraźniej zaznacza się zainteresowanie także filozofją starożytną. Często wymieniana jest mitologja jako dziedzina interesująca i to specjalnie w niektórych szkołach, w których widocznie nauczyciel-filolog szerzej uwzględnia ten dział przy nauczaniu. Widocznie łatwo jest młodzież tematem tym żywo zainteresować.

Pytanie 21 nie zostało opracowane — uzasadnienie — patrz str. 117.

LIGJA ŻÓŁKIEWSKA

Pytanie 22:

„CZY MASZ JAKIE ZAGADNIENIA, WZGLĘDNIE DZIEDZINY WIEDZY, KTÓRE CIĘ SPECJALNIE INTERESUJĄ, A NIE SĄ UWZGLĘDNIANE W NAUCZANIU SZKOLNEM? JEŻELI TAK, TO WYMIEŃ JE. W JAKIEJ FORMIE I DO KTÓREJ KLASY CHCIAŁBYŚ JE WPROWADZIĆ?"

Ponieważ młodsze klasy przeważnie nie odpowiadały na 22-gie pytanie, a te nieliczne odpowiedzi, które otrzymaliśmy, dopiero w III-ej kl., dały jakieś wyraźniej zarysowujące się wyniki, dlatego tylko odpowiedzi III kl. (z młodszych klas) bierzemy pod uwagę i to częściowo, nie uwzględniamy natomiast zupełnie I i II kl.

Pytanie 22 porusza dwie kwestje: a) istnienie zagadnień, ewentualnie „przedmiotów" interesujących młodzież, a nie uwzględnianych w szkole, b) formę wprowadzenia ich do szkoły. Odpowiedzi młodzieży dotyczą przedewszystkiem pierwszej części pytania, rzadko uwzględniając drugą. Przytem o ile odpowiedzi na pierwszą część wykazują pewne wyraźnie zaznaczone kierunki zainteresowań, o tyle w sprawie drugiej części wypowiedzi są rozbieżne i chaotyczne, jeżeli chodzi o wskazanie klas, do których należałoby projektowany przedmiot wprowadzić; znikome zaś pod względem ilości i nie interesujące pod względem treści, jeżeli chodzi o podanie formy, w jakiej ma dany przedmiot wejść do programu szkolnego.

Dla tych dwóch przyczyn (małej ilości odpowiedzi i braku wyraźniejszych linij w wynikach), bierzemy pod uwagę tylko odpowiedzi, dotyczące pierwszej części pytania, czyli zainteresowania młodzieży przedmiotami, których program szkolny nie uwzględnia.

Przed podaniem zestawień musimy wyjaśnić, że: a) nazwy rubryk użyte są w tej formie, w jakiej przeważnie podaje je młodzież, określając swój przedmiot zainteresowań: np. „nauka o obowiązkach żony i matki", „socjologja", „medycyna" i t. p. nie wchodząc w to, o ile te nazwy są ścisłe i trafne; b) często młodzież nazywa różnie zagadnienia, zawierające tę samą lub zbliżoną treść, czasem pojęcia zachodzą na siebie, np. często wymieniany wyraz „medycyna" (jak widać z szerzej niekiedy ujętej odpowiedzi) nieraz oznacza „ratownictwo", kiedyindziej „uświadomienie płciowe", w przeważnej zaś ilości wypadków odpowiedź ujęta lakonicznie nie wyjaśnia bliżej zakresu użytego terminu. Dotyczy to przeważnie wypowiedzi w sprawie zagadnień ekonomiczno-społeczno-politycznych i medycyny, higjeny, uświadomienia płciowego. Wyszczególnienie nazw przedmiotów, podawanych tu przez młodzież, w ogólnej tabeli, nie dałoby rzeczywistego obrazu zainteresowań młodzieży a przez rozproszenie zaciemniłoby wyniki. Dlatego zestawiamy je w oddzielnych tabelach i sumę włączamy do ogólnego zestawienia pod wspólną nazwą grupy zagadnień.

c) W ostatecznych zestawieniach brane są pod uwagę jedynie te zagadnienia, które bądź same jako takie, bądź w sumie z grupą pokrewnych dają przynajmniej 3% ogólnej liczby odpowiedzi uczniów (uczenic) w danej klasie.

Teraz możemy się zapoznać z ogólnemi wynikami odpowiedzi. Następujące tabele przedstawiają zestawienie odpowiedzi dziewcząt i chłopców.

Tabela XXV

Szkoły żeńskie							
Nr. kol.	Dziedziny wiedzy, interesujące młodzież, a nie uwzględnione w nauczaniu szkolnem	Odpowiedzi ucz., wyrażone w proc.					
		Kl. III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Astronomja	12	9	14	19	4	—
2	Plastyka, rytmika, tańce	8	1	15	2	—	12
3	Muzyka	9	6	10	7	1	—
4	Historja sztuki	—	—	1	3	12	13
5	Sporty	—	16	32	13	4	4
6	Przedmioty techniczne	—	3	—	3	4	—
7	Historja wynalazków	—	3	2	2	4	2
8	Gospodarstwo domowe	—	6	24	6	5	5
9	Roboty ręczne	—	2	1	10	7	6
10	Medycyna, uświad. płciowe	—	1	8	2	20	26
11	Esperanto	—	16	7	2	8	2
12	Angielski	—	3	7	8	11	3
13	Stenografja	—	—	6	—	19	—
14	Pisanie na maszynie	—	—	2	—	4	—
15	Zagadn. ekonomiczno-społ.-polit.	—	—	—	7	10	13
16	Psychologja	—	—	—	—	—	8

Tabela XXVI

Nr. kol.	Dziedziny wiedzy, interesujące młodzież, a nie uwzględnione w nauczaniu szkolnem	Odpowiedzi ucz., wyrażone w proc.					
	Szkoły męskie	Kl. III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Astronomja	19	16	22	2	—	2
2	Sporty	7	4	5	4	4	9
3	Przedmioty techniczne	18	8	13	5	22	6
4	Historja wynalazków	1	1	3	—	3	1
5	Angielski	7	4	5	4	4	9
6	Esperanto	—	—	5	1	7	3
7	Stenografja	—	—	2	3	—	13
8	Pisanie na maszynie	—	—	1	—	—	7
9	Buchalterja	—	—	1	—	—	5
10	Medycyna, higjena, uśw. płciowe	—	—	5	9	19	23
11	Zagadn. ekonomiczno-społ.-polit.	—	—	—	8	7	27
12	Architektura współczesna	—	—	—	4	4	2
13	Historja sztuki	—	—	—	—	3	6

Porównywując tytuły rubryk w obu tabelach, widzimy, że powtarzają się one u chłopców i dziewcząt. (Pamiętajmy, że brane są tu pod uwagę tylko liczniej występujące zainteresowania — powyżej 3% ogólnej liczby uczn. w danej klasie).

Oto zagadnienia, które wysuwa młodzież jako interesujące, a nieuwzględniane w szkole:

1) grupa przedmiotów ekonomiczno-społeczno-politycznych,
2) medycyna, higjena, uświadomienie płciowe, ratownictwo,
3) technika: a) jako historja wynalazków, b) przedmioty techniczne (radjotelegrafja, lotnictwo, mechanika i t. p.),
4) grupa dziedzin praktycznych: buchalterja, stenografja, pisanie na maszynie, u dziewcząt ponadto roboty ręczne i gospodarstwo domowe,
5) języki: angielski i esperanto,
6) estetyka jako: a) historja sztuki (u chłopców i dziewcząt), b) architektura współczesna (u chłopców), c) muzyka, rytmika, plastyka i tańce (u dziewcząt),
7) wychowanie fizyczne i sporty,
8) psychologja (tylko VIII kl. ż.),
9) astronomja.

Wypadnie teraz omówić kolejno każdy punkt.

1. Zagadnienia objęte nazwą „ekonomiczno-społeczno-politycznych" najwyraźniej występują w odpowiedziach młodzieży. (Patrz tabela XXV i XXVI).

Tabela XXVII

Szkoły żeńskie				
Nr. kol.	Zagadnienia polityczno-ekonomiczno-społeczne	Odpowiedzi w proc.		
		Kl. VI	VII	VII
1	Polityka i prawo	5	3	—
2	Aktualne zagadnienia gospodarczo-polityczne	2	6	4
3	Ekonomja	—	1	8
4	Socjologja	—	—	1
	Razem	7	10	13

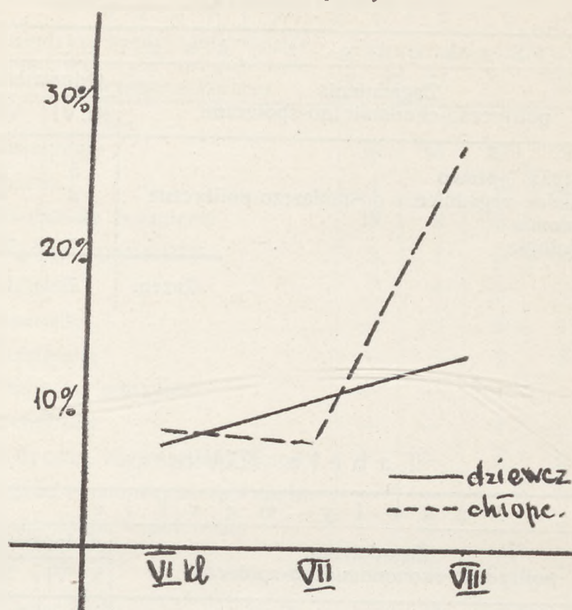
Tabela XXVIII

Szkoły męskie				
Nr. kol.	Zagadnienia polityczno-ekononomiczno-społeczne	Odpowiedzi w proc.		
		Kl. VI	VII	VIII
1	Prawo	4	—	8
2	Ekonomja	2	2	11
3	Polityka	1	1	2
4	Aktualne zagadnienia gospodarczo-polityczne	1	4	3
5	Socjologja	—	1	2
	Razem	8	8	27

Jak świadczą podawane przez młodzież komentarze do nazwy projektowanego przedmiotu (np. socjologja, polityka, prawo i t. p.), zainteresowania te dotyczą przedewszystkiem spraw aktualnej polityki, gospodarki, kwestyj społecznych, współczesnych wydarzeń „na szerokim świecie". Uczeń kl. VII pisze: „chciałbym, aby od kl. VI jedna godzina była poświęcana wykładom o tem, co się dzieje w chwili obecnej na szerokim świecie" i nazywa to „polityką". Uczeń kl. VIII: „interesują mnie zagadnienia polityczne doby obecnej i różne umowy i traktaty handlowe zawiązane między państwami — chciałbym je wprowadzić jako przedmiot szkolny". Uczenica VI kl.: „żeby wprowadzić zagadnienia gospodarcze i ekonomiczne np. przyczyny obecnego kryzysu i jak temu zaradzić". VIII kl.: „interesuje mnie sądownictwo", „należałoby wprowadzić naukę prawoznawstwa, gdyż człowiek, bez znajomości obowiązujących praw i ustaw natrafia w swem życiu na różnego rodzaju przykrości" i t. d. Podobne uwagi towarzyszą „socjologji". Wszędzie silnie tu jest podkreślany aktualny charakter tych „przedmiotów", związek ich ze współczesnem życiem, bieżącemi zdarzeniami.

Na wykresie 23 możemy porównać rozwój tych zainteresowań u chłopców i u dziewcząt.

Wykres 23:
Rozwój zainteresowania zagadnieniami polityczno-ekonomiczno-społecznemi.



U jednych jak i u drugich zainteresowania ekonomiczno-polityczno-społeczne pojawiają się dopiero w kl. VI, poczem linje zainteresowań idą wgórę; u dziewcząt łagodnie, u chłopców w kl. VII widzimy obniżenie, w VIII gwałtowny wzrost.

Ciekawe jest zestawienie tego wykresu z wykresem zainteresowań temiż zagadnieniami, opartym na odpowiedziach młodzieży na 6-te pytanie ankiety filozoficzno-politycznej. („Jakie zagadnienia nie są omawiane w szkole, a powinny twojem zdaniem znaleźć miejsce w nauce szkolnej"). (Patrz str. 200 i nast.).

2. Medycyna, higjena, uświadomienie płciowe, anatomja (patrz tabele XXIX i XXX).

Tabela XXIX

Szkoły żeńskie						
Nr. kol.	Zagadnienia medyczno-higjeniczne, uświadomienie płciowe i t. p.	Odpowiedzi w procentach				
		Kl. IV	V	VI	VII	VIII
1	Medycyna	1	4	1	4	1
2	Higjena	—	3	1	13	13
3	Ratownictwo	—	1	—	3	3
4	Nauka o obowiązkach żony i matki	—	—	—	—	9
	Razem	1	8	2	20	26

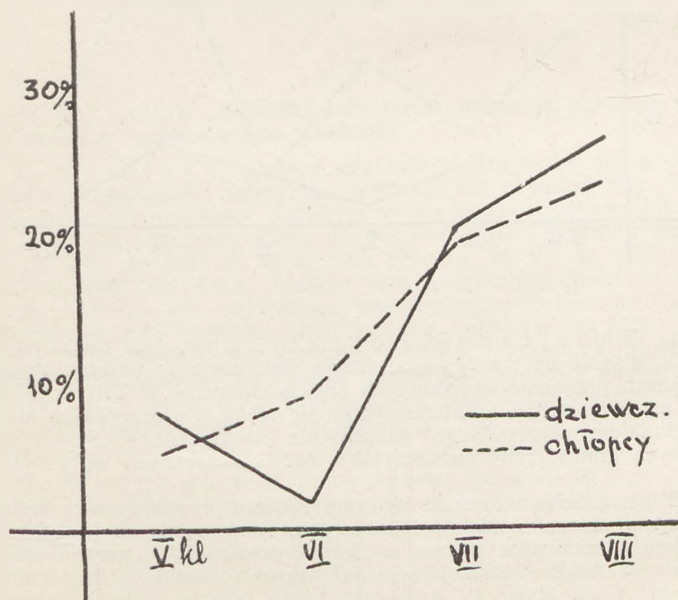
Tabela XXX

Szkoły męskie					
Nr. kol.	Zagadnienia medyczno-higjeniczne, uświadomienie płciowe i t. p.	Odpowiedzi w procentach			
		Kl. V	VI	VII	VIII
1	Higjena	2	6	15	12
2	Uświadomienie płciowe	2	3	—	8
3	Medycyna	1	—	4	1
4	Anatomja	—	—	—	2
	Razem	5	9	19	23

Jak już wyżej nadmieniliśmy, widać z odpowiedzi młodzieży, że pojęcia te zachodzą na siebie. Uczeń VII kl. mówiąc o „medycynie" podkreśla przedewszystkiem konieczność uświadomienia płciowego młodzieży. To sami mają zapewne na myśli uczenice VIII kl., pisząc o „naucze o obowiązkach żony i matki" jako niezbędnej dla dziewcząt. Higjena ma uwzględniać eugenikę — (ucz. kl. VI-ej). Uczeń kl. VII pisze „Higjena i medycyna powinny być wprowadzone od kl. IV-ej aby zabezpieczyć od zapadania na pewne choroby".

U dziewcząt przeważnie spotykamy potraktowanie medycyny i ratownictwa przedewszystkiem jako przygotowania do służby samarytańskiej na wypadek wojny.

Wykres 24:
Rozwój zainteresowania medycyną, higjeną, anatomją, uświadomieniem płciowem.



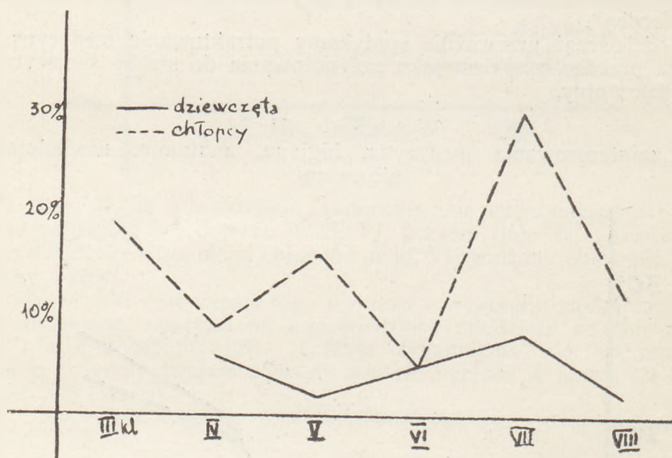
Jeżeli spojrzymy na wykres 24 to, jak na poprzednim, zauważymy wzrost zainteresowań z wiekiem. Wyjątek stanowi spadek linji dziewcząt w kl. VI — czyżby przypadkowy? U chłopców zagadnienia powyższe zjawiają się nieco później niż u dziewcząt, natomiast rozwój ich postępuje z wiekiem równomiernie i stale.

3. T e c h n i k a występuje bądź pod postacią „historji wynalazków" bądź „przedmiotów technicznych". Pierwsza interesuje w równym stopniu chłopców, jak i dziewczęta, druga znacznie bardziej chłopców. Przytem, jeżeli chodzi o bliższe dane co do projektowanych technicznych przedmiotów, to pomysły chłopców są znacznie więcej urozmaicone, obejmując: lotnictwo, radjotechnikę, technologję chemiczną, metalurgję — podczas gdy dziewczęta mówią tylko o lotnictwie.

Wykres zainteresowań technicznych, na którym przedstawiliśmy rozwój zainteresowania przedmiotami technicznemi łącznie z historją wynalazków (por. tab. XXV i XXVI), nie daje żadnej charakterystycznej linji rozwojowej, zwłaszcza u chłopców.

W y k r e s 25:

Rozwój zainteresowania techniką.



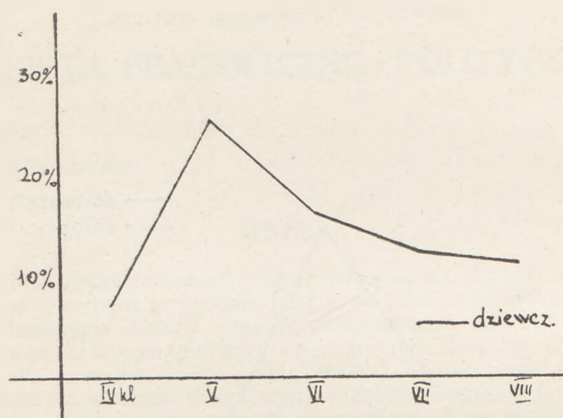
4. U m i e j ę t n o ś c i p r a k t y c z n e, jak buchalterja, stenografja, pisanie na maszynie, stanowią dość znaczny odsetek wśród projektowanych przedmiotów szkolnych (np. u chłopców w VIII kl. 25%!) — jednak nierównomierne zainteresowanie się niemi poszczególnych klas (wynikłe skutkiem szczególnego nastawienia praktycznego niektórych klas w pewnych gimnazjach) świadczyłoby może o znacznych wpływach lokalnych.

Z pewnością natomiast możemy stwierdzić praktyczne nastawienie dziewcząt w stosunku do zajęć kobiecych: robót ręcznych i gospodarstwa domowego. Dziewczęta proszą o „lekcje gotowania", „porządków domowych" i t. p. Wykres 26 wskazuje, jak wysoko wznosi się linja zainteresowań w kl. V (w klasie IV dziewczęta mają jeszcze „roboty ręczne" jako

przedmiot szkolny). Z wiekiem zainteresowanie się zmniejsza. Może to świadczy o tem, że bezpośrednio po ukończeniu przepisanego w programie szkolnym kursu robót, dziewczęta najżywiej odczuwają brak zajęć kobiecych?

Wykres 26:

Rozwój zainteresowania zajęciami kobiecemi. (Gospodarstwo domowe, roboty ręczne).



5. Języki. Angielski i esperanto wskazują wyraźnie na praktyczny charakter zainteresowań młodzieży.

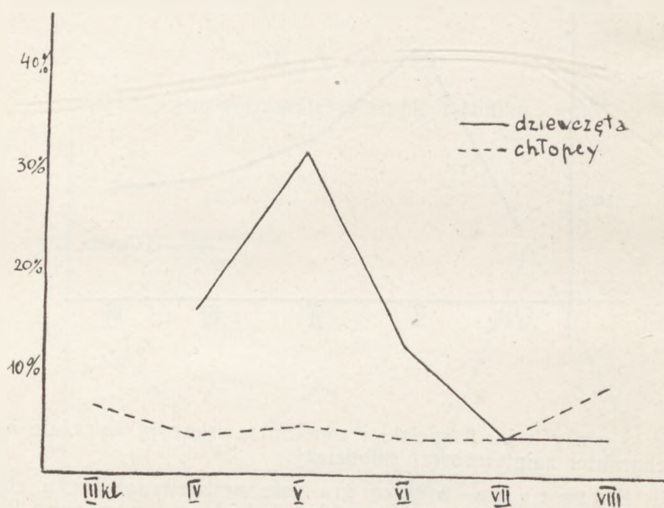
6. Estetyka większą gra rolę u dziewcząt niż u chłopców, przytem zainteresowania estetyczne dziewcząt idą w innym nieco kierunku. Historja sztuki, to przedmiot, o którym mówią zarówno chłopcy jak i dziewczęta, choć chłopców zaczyna ona później obchodzić i w mniejszym stopniu (kl. V dz. 1%, chł. 0%; kl. VI dz. 3%, chł. 0%; kl. VII dz. 11%, chł. 3%; kl. VIII dz. 13%, chł. 6%). Pozatem jedyną dziedziną zainteresowań estetycznych chłopców jest architektura współczesna, podczas gdy odpowiedzi dziewcząt wykazują zainteresowanie muzyką, (niestety, bez bliższego określenia w jakiej formie) oraz plastyką, rytmiką, tańcami. Ciekawe jest, że zainteresowanie muzyką przeważa w młodszych i średnich klasach, zanikając w VII i VIII — prawdopodobnie wobec wzmożonej wrażliwości okresu dojrzewania muzyka nabiera szczególnego znaczenia, które z wiekiem ustępuje.

7. Wychowanie fizyczne. I dziewczęta i chłopcy wysuwają konieczność wprowadzenia do szkoły szerszego zakresu sportów i ćwiczeń fizycznych. Młodsi chłopcy proszą o boks, szermierkę, strzelanie, wszyscy o narty i t. p. Zainteresowanie sportem zmniejsza się z wiekiem, maximum osiąga w V-ej kl. szczególnie u dziewcząt. (Patrz wykres 27-y).

Naogół dziewczęta wykazują większe zainteresowanie sportem niż chłopcy. Zdawałoby się, że stoi to w sprzeczności z codzienną obserwacją. Być może sport w szkołach męskich bardziej odpowiada kierunkom sportowych zamiłowań uczniów, niż sport w szkołach żeńskich. A może chłopcy biorą czynniejszy niż dziewczęta udział w związkach sportowych pozaszkolnych i stąd wprowadzenie nowych dziedzin sportu na terenie szkoły ma dla nich mniejsze znaczenie niż dla dziewcząt.

Wykres 27:

Rozwój zainteresowania sportem.



8. Psychologja. Proszą o wprowadzenie jej do programu uczenice VIII kl. (szczególnie jednej szkoły). Ten przypadkowy charakter nie pozwala na wyciąganie jakichś wniosków.

9. Astronomja jest właściwie jedyną dziedziną ścisłej teoretycznej wiedzy, która sobie zdobyła wśród młodzieży większe uznanie. Zarówno starsi jak i młodsi, dziewczęta jak i chłopcy interesują się astronomja i proszą o lekcje z tej dziedziny [1]).

Streszczając wyniki odpowiedzi na 22-gie pytanie można uogólnić zebrane wnioski w ten sposób, że wśród wypowiedzi młodzieży przeważa nastawienie praktyczne, realne, dążenie w kierunku poznania, zrozumienia i wykorzystania współczesnego życia.

[1]) Rezultat ten pozostaje w najzupełniejszej zgodzie z wynikami, do których doszła p. *Chmieleńska*, opracowując pytanie 17 tejże ankiety, dotyczące zainteresowania młodzieży matematyką. (Patrz str. 160).

ANKIETA FILOZOFICZNO - POLITYCZNA

IRENA CHMIELEŃSKA

WSTĘP

Pierwotna redakcja ankiety jest przytoczona na str. 104. Po uzyskaniu odpowiedzi na te pytania w grudniu 1931 r. od pięciu klas wyższych jednego gimnazjum męskiego i dwu żeńskich postanowiono zmienić nieco formę kwestjonarjusza. Usunięto pierwszą część pytania 2: „Czy chciałbyś, aby o tem (sprawa początku, końca i celu świata) uczono poza godzinami religji?", pozostawiając część drugą oraz rozdzielono pytania 3. i 4. tak, aby 3. mniej wpływało na 4. Umieszczono więc pytanie 3. na ostatniem miejscu. W ten sposób przerobiona ankieta przedstawia się jak następuje:

1. Czy interesuje cię sprawa początku, końca i celu świata (bardzo, trochę, wcale nie)?
2. Wymień, jakie jeszcze zagadnienia filozoficzne powinny być roztrząsane w szkole.
3. Czy uważasz za konieczne wprowadzenie jakiejś reformy w Polsce? Jakiej?
4. Jakie sprawy uważasz za najważniejsze dla ludzkości?
5. Jakie zagadnienia nie są omawiane w szkole, a powinny twojem zdaniem znaleźć miejsce w nauce szkolnej?
6. Jakie zagadnienia uważasz za najbardziej doniosłe we współczesnej polityce polskiej?

Odpowiedzi pisz według kolejnych numerów pytań.

Odpowiedzi na ankietę, w ten sposób zmienioną, udzielili w marcu uczniowie jednego gimnazjum męskiego, w maju uczenice dwóch gimnazjów żeńskich.

Ogólna ilość badanych uczniów i uczenic sześciu szkół wynosi 734, w czem 257 przypada na chłopców, 477 na dziewczęta.

W opracowaniu materjału ujęto odpowiedzi na poszczególne pytania w pewne grupy zagadnień, opracowywanych oddzielnie przez różnych psychologów.

EWA RYBICKA

Pytanie 1:

„CZY INTERESUJE CIĘ SPRAWA POCZĄTKU, KOŃCA, CELU ŚWIATA (BARDZO, TROCHĘ, WCALE NIE)?"

Odpowiedzi na pytanie 1. ankiety filozoficzno-politycznej ilustrują następujące tabele:

Tabela I

Szkoły żeńskie						
„Czy interesuje cię sprawa początku, końca, celu świata (bardzo, trochę, wcale nie)?"	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w procentach					
	Kl. IV	V	VI	VII	VIII	Średnio
	129 ucz.	111	102	89	40	
„bardzo"	81	82	83	78	82	81
„trochę"	15	16	15	17	12	15
„wcale nie"	4	2	3	5	6	4

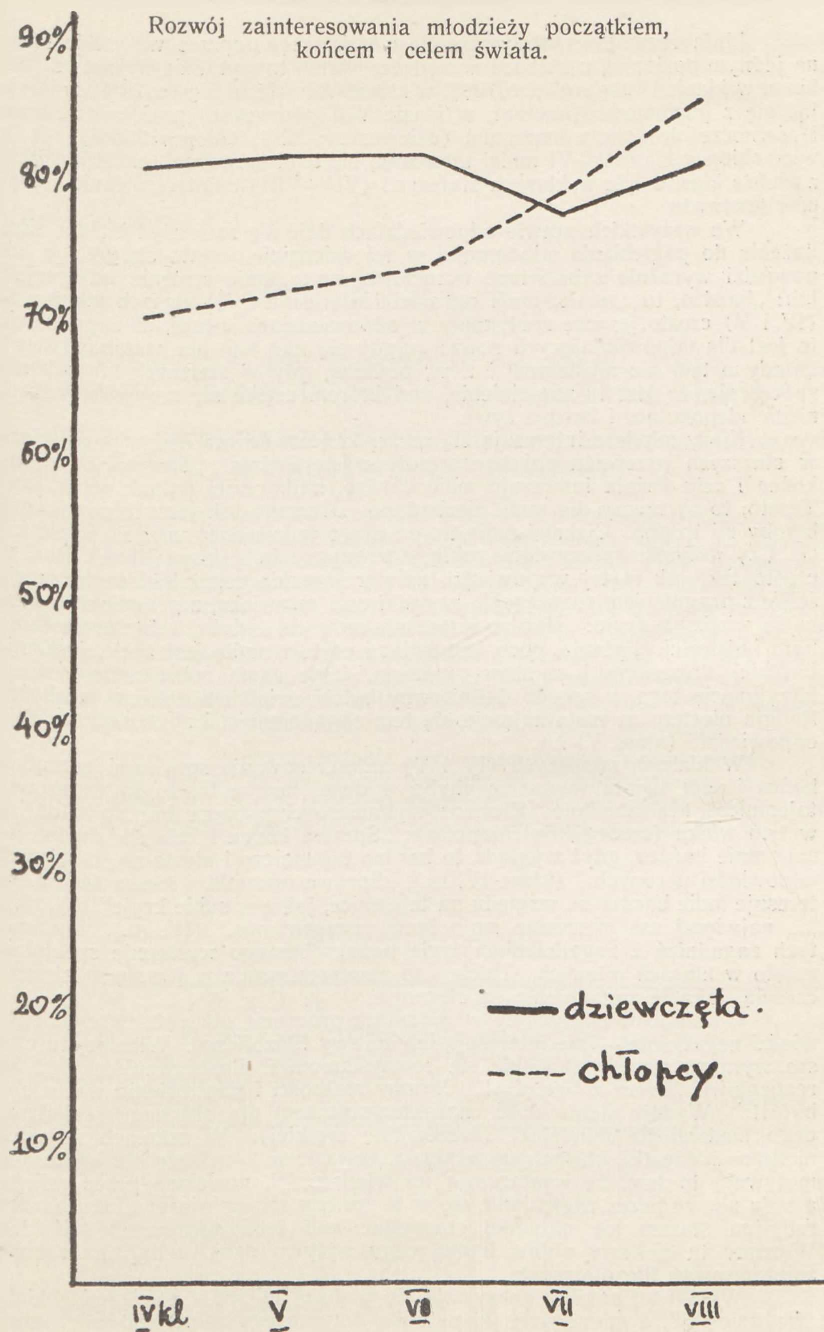
Tabela II

Szkoły męskie						
„Czy interesuje cię sprawa początku, końca, celu świata (bardzo, trochę, wcale nie)?"	Odpowiedzi uczniów, wyrażone w procentach					
	Kl. IV	V	VI	VII	VIII	Średnio
	50 ucz.	58	69	44	37	
„bardzo"	70	72	74	79	86	76
„trochę"	24	24	20	17	14	19
„wcale nie"	6	4	6	4	—	5

Z zestawień statystycznych widzimy, że ogromna większość uczenic i uczniów interesuje się bardzo sprawami początku, końca i celu świata (średnio we wszystkich klasach 78,5% młodzieży). Uzyskane liczby wykazują nieznaczną przewagę dziewcząt (dziewczęta średnio 81%, chłopcy średnio 76%). Rozwój tego zainteresowania u młodzieży, którą ta sprawa „bardzo" interesuje przedstawia wykres 1.

Wykres 1:

Rozwój zainteresowania młodzieży początkiem, końcem i celem świata.



Linja rozwojowa utrzymuje się u dziewcząt poprzez wszystkie klasy na jednym poziomie, u chłopców zainteresowanie to wyraźnie wzrasta z wiekiem, w klasie IV wynosi ono 70%, w klasie VII wznosi się do 79%, zrównując się z poziomem dziewcząt, w klasie VIII przewyższa poziom dziewcząt i równocześnie osiąga maximum (dziewczęta: 82%, chłopcy: 86%). O ile więc chłopcy klas IV—VI mniej interesują się temi sprawami, niż dziewczęta z tychże klas, o tyle w klasach starszych (VII—VIII) zainteresowanie chłopców przeważa.

We wszystkich prawie odpowiedziach daje się zauważyć bardzo silne dążenie do pogłębienia wiadomości w tej dziedzinie, często spotykamy odpowiedzi wyraźnie zabarwione uczuciowo, np.: „mnie szalenie interesuje", lub: „bardzo, to zamało, mnie ogromnie interesuje". W klasach młodszych (IV i V) często jeszcze spotykamy w odpowiedziach uwagi, że zagadnienie to jest dla odpowiadających nowe: „nigdy się nad tem nie zastanawiałem", „nigdy o tem nie myślałam" i t. p., podczas, gdy w starszych klasach zaznacza się, że jest to zagadnienie, nad którem często się rozmyśla, zagadnienie niepokojące i bardzo żywe.

Klasy młodsze interesują się raczej końcem świata i jego początkiem, w starszych przeważa zainteresowanie celem świata: „Sprawa początku, końca i celu świata interesuje mnie bardzo, najbardziej jednak cel świata. Tamto, to są rzeczy dla mnie niezbadane. Dlaczego tak jest, to powiedzieć byłoby mi trudno. Ciekawi mnie to, do czego ludzie dążą w życiu i jaki ich cel. Czy wszystko rzeczywiście robią w pewnym celu." (klasa VI, ż.). Bardzo często tak, jak w tej wypowiedzi, zainteresowanie celem świata łączy się ściśle z pragnieniem rozwiązania zagadki celu człowieka, z pragnieniem zdobycia wiedzy o życiu: „Bardzo interesuje mnie cel świata, a właściwie racja bytu ludzkości. Pytanie, poco jest świat i co to wogóle jest życie, jest najbardziej dręczącem i częstem pytaniem, jakie sama sobie zadaję. Rozstrzygnięcie tego w sposób definitywny byłoby wielkiem dobrem ludzkości. Religja niestety za mało zajmuje się tem zagadnieniem i zbyt niejasne daje odpowiedzi" (klasa VI ż.).

W klasach młodszych (IV i V) zainteresowanie sprawami początku, końca i celu świata wzmacnia chyba w dużej mierze to, że są to sprawy tajemnicze i niezbadane. Element tajemniczości pociąga bardzo młodzież w tym wieku (szczególnie chłopców): „Sprawa końca i celu świata interesuje mnie bardzo, gdyż wygląda to bardzo tajemniczo i niema na to ścisłych odpowiedzi uczonych." (klasa IV, m.). „Sprawa początku i końca świata interesuje mnie bardzo ze względu na tajemnice, jakie w sobie kryje" (IV, m.), „... najwięcej zaś interesuje mnie życie pozagrobowe." (IV, m.). Łączenie tych zagadnień z zagadnieniem życia pozagrobowego występuje specjalnie często w klasach niższych. Także i to zainteresowanie wiąże się z tajemniczością, jaką te zagadnienia są otoczone.

U chłopców spotykamy w większym procencie niż u dziewcząt odpowiedzi negatywne — nie interesują ich sprawy filozoficzne. Widzimy tu często wyraźne przeciwstawienie się rozmyślaniom i filozofowaniom, pęd ku realizmowi: „Precz z filozofją!! Chcemy realności i poprawienia warunków bytu!!!" Wydaje się to dość charakterystycznem dla obecnego realistycznego nastawienia młodzieży (szczególnie męskiej). W szkołach żeńskich nieliczne jednostki, których zagadnienia, zawarte w 1. pytaniu nie interesują, motywują to tem, że wystarczają im wiadomości, udzielane przez religję, a boją się, że przez zagłębianie się w te sprawy stracą wiarę: „Jako bardzo religijna staram się najmniej rozmyślać nad temi sprawami" (VI, ż.). Widzimy tu ciekawy objaw hamującego wpływu nauki religji na rozwój zainteresowań filozoficznych.

Wyniki tej ankiety pokrywają się w dużej mierze z wynikami ankiety „trzydniowej", a mianowicie jej pytania, dotyczącego zainteresowań zagad-

nieniami religijnemi. Tam już nadarzyła się młodzieży okazja do podkreślenia swego zainteresowania kwestjami filozoficznemi, które wiąże ona (słusznie czy niesłusznie) ze sprawami religji. (Por. str. 151 i nast.).

EWA RYBICKA

Pytanie 2:

„CZY CHCIAŁBYŚ, ABY O SPRAWIE POCZĄTKU, KOŃCA I CELU ŚWIATA UCZONO W SZKOLE POZA GODZINAMI RELIGJI?"

„WYMIEŃ, JAKIE JESZCZE ZAGADNIENIA FILOZOFICZNE POWINNY BYĆ ROZTRZĄSANE W SZKOLE."

Oba wyżej przytoczone pytania stanowiły pierwotnie pytanie 2. Okazało się jednak, że młodzież bardzo często odpowiadała jedynie na pierwsze zkolei pytanie, pomijając drugie. Przypuszczając, że tak wielki procent braków odpowiedzi (patrz tabela V i VI) nie pochodzi stąd (jakby się mogło wydawać na pierwszy rzut oka), że młodzież nie interesuje się temi sprawami, ale raczej bierze się z wadliwego połączenia obu zagadnień, rozdzielono je, pozostawiając po przeredagowaniu jedynie drugie zkolei pytanie (jako pytanie 2.). Okazało się, że interpretacja powyższa była słuszna, ponieważ w szkołach, gdzie ankieta filozoficzno-polityczna była przeprowadzana później, brak odpowiedzi na to pytanie zdarzał się rzadko.

Ponieważ pierwsze pytanie przy przeredagowywaniu ankiety opuszczono, odpowiedzi na nie mamy niewiele, bo tylko z czterech gimnazjów (dwóch żeńskich i dwóch męskich) zbadanych wcześniej. Omówimy naprzód odpowiedzi młodzieży na to właśnie pytanie. Ilustrują je tabele III i IV.

Tabela III

Szkoły żeńskie						
„Czy chciałabyś, aby o początku, końcu, celu świata uczono w szkole poza lekcjami religji?"	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w procentach					
	Kl. IV	V	VI	VII	VIII	Średnio
	56 ucz.	62	57	40	40	
„Tak"	82	85	80	80	90	83
„Nie"	12	6	11	11	7	9
„Tak, ale na lekcjach religji"	1	3	2	7	3	3
„Tak, w formie pogadanek, dyskusyj, nie na stopnie"	5	6	7	2	—	4

Tabela IV

Szkoły męskie						
„Czy chciałbyś, aby o początku, końcu, celu świata uczono w szkole poza lekcjami religji?“	Odpowiedzi uczniów, wyrażone w procentach					
	Kl. IV	V	VI	VII	VIII	Średnio
	50 ucz.	58	69	44	37	
„Tak“	75	83	82	93	70	80
„Nie“	17	12	13	5	23	14
„Tak, ale na lekcjach religji“	4	2	2	1	2	2
„Tak, w formie pogadanek, dyskusyj, nie na stopnie“	4	3	3	1	5	3

Jak wspomnieliśmy wyżej, otrzymaliśmy materjały jedynie z dwu gimnazjów żeńskich i dwu męskich tak, że ilość odpowiedzi w poszczególnych klasach wahała się od 40 do 70. Mimo tak nielicznego materjału, zaznaczyły się zupełnie wyraźnie wyniki odpowiedzi na to pytanie: ogromna większość młodzieży we wszystkcih klasach (IV—VIII) pragnie, aby zagadnienia filozoficzne poruszano w szkole poza lekcjami religji. Procent tej młodzieży w żadnej klasie u obu płci nie jest mniejszy niż 70, w niektórych zaś klasach przewyższa 90. Nie da się tu ustalić ani u chłopców, ani u dziewcząt żadnej wyraźniejszej linji rozwojowej, wahania zdają się być niezależnie od wieku (być może, że przeprowadzenie pytania na większym materjale doprowadziłoby do jaśniejszego wyklarowania tej sprawy). Stanowisko młodzieży w stosunku do tego zagadnienia jest bardzo wyraźne. Ogromna większość młodzieży twierdzi, że wiadomości udzielane na lekcjach religji są niewystarczające, są udzielane w sposób, który nie zaspakaja jej potrzeb. Bardzo silnie podkreśla się żądanie omawiania zagadnień filozoficznych, zagadki bytu i życia człowieka w sposób naukowy, raczej z punktu widzenia filozoficznego niż religijnego: „... lekcje religji są bardzo jednostronne i ujmują temat z jednego tylko punktu widzenia...” (klasa VII, ż.). Wysuwa tu młodzież zastrzeżenia natury zasadniczej, tak, jak to ujmuje w powyżej cytowanej odpowiedzi uczenica klasy VII. Przedstawienie zagadnień filozoficznych na lekcjach religji jest z konieczności jednostronne, bo obejmujące jeden tylko punkt widzenia: „... w szkole powinny być rozstrząsane prawie wszystkie zagadnienia filozificzne, lecz zupełnie niezależnie od sprawy religji, ponieważ nienaruszone twierdzenia religijne przeszkadzają normalnemu rozwojowi rozumowań.” (klasa VI, ż.). Lekcje religji obecnej młodzieży nie wystarczają, żąda ona objektywnego, naukowego oświetlenia spraw dla niej niezmiernie ważnych, spraw, nad któremi przemyśliwa, które ją męczą i niepokoją: „... pytanie poco jest świat i co to wogóle jest życie jest najbardziej dręczącem i częstem pytaniem, jakie sama sobie zadaję.” (klasa VII, ż.). Czasem te zastrzeżenia prowadzą dalej: „... uważam, że wogóle w szkole nie powinno być religji, tylko niech sobie każdy wyrabia wolne zdanie, a nie żeby od małego dziecka, czy chce, czy nie chce, wpajać wiarę, jaką się podoba rodzicom. Więc uważam, że powinna ta nauka być zupełnie osobno,” — pisze uczenica klasy V-ej. Jeszcze bardziej krańcowo zapatruje się na tę sprawę uczeń klasy VII: „Chciałbym, aby religji wogóle w szkole nie uczono, bo uważam to wszystko za obłudę. Stworzone są wszelkie dogmaty dla zysku. Pragnę, aby od najmłodszych lat uczono myśleć.”

Zastrzeżenia drugiego typu dotyczą raczej obecnego poziomu omawiania tych spraw na lekcjach religji: „Naturalnie, że chciałabym, żeby uczono o tem w szkole poza godzinami religji! Na religji podają nam w naiwny dość sposób powstanie świata i dla żadnej dziewczynki przeciętnie inteligentnej to nie wystarcza.” (VII, ż.), lub: „... lekcje religji przez księdza są prowadzone nie na poziomie 7-ej klasy, ale 2-ej. Wcale nie zaspakajają ciekawości ucznia, a przeciwnie są uważane za mało wiarogodne i naiwne...” (VII, m.). Takich odpowiedzi jest więcej. Możnaby przypuścić, że są one wywołane niskim poziomem lekcyj religji w jednej szkole i nie mają ogólniejszego znaczenia. Ale przeczy temu fakt, że powtarzają się one w różnych szkołach, zarówno męskich, jak i żeńskich i we wszystkich prawie klasach. Wydaje się więc, że jest to zjawisko nieomal powszechne i oparte na odczuciu istotnych braków.

Pewien nieznaczny procent młodzieży (u dziewcząt średnio 3%, u chłopców średnio 2%) uważa, że zagadnienia początku, końca i celu świata powinny być szerzej omawiane w szkole, ale jedynie na lekcjach religji. Jest to młodzież wierząca bez zastrzeżeń w to, co podaje religja i wyraźnie obawiająca się głębszego wnikania w te zagadnienia i rozpatrywania ich z naukowego punktu widzenia, by wiary nie stracić: „Wierzę w wyjaśnienie tych spraw, podawane przez religję i staram się wcale o tem nie myśleć”, pisze uczenica klasy VI-ej.

Pewien znowu nieznaczny procent młodzieży (3% chłopców i 4% dziewcząt) przeciwstawia się omawianiu tych zagadnień w formie lekcyj. Pragną, by były to swobodne dyskusje, lub pogadanki, nie ujęte w ściśle formy, a według zdania niektórych, nawet nieobowiązkowe. Uważają, że zbyt mało jest w tej dziedzinie rzeczy pewnych, stwierdzonych naukowo, tak, że trudno byłoby ująć je w formę wykładu. Sprowadziłoby się to wówczas znowu do jednostronnej interpretacji w myśl zapatrywań osoby wykładającej. W żądaniu swobodnej dyskusji na te tematy przejawia się chyba silna potrzeba wyrażania swoich własnych zapatrywań, przemyśleń i wątpliwości, jaką może zauważyć u młodzieży starszych klas szkoły średniej nauczyciel, głębiej wnikający w jej psychikę, lub psycholog szkolny. Nie wystarczy podanie młodzieży gotowego systemu. Aby miało to dla niej prawdziwą wartość, musi ona sobie te sprawy przemyśleć i jakoś rozstrzygnąć, musi swój własny system zbudować. Nauczyciel może to tylko ułatwiać przez podsuwanie pewnych możliwości i referowanie rozwiązań, do jakich inni doszli, nie narzucając jednak nic w formie kategorycznej.

Pewna część młodzieży, która uważa, że zagadnienia filozoficzne nie powinny być rozstrząsane w szkole, motywując to tem, że są to sprawy, które wogóle nie mają rozwiązania i na które nikt nie może dać pewnej odpowiedzi: „Nie chciałabym wcale, by o tem uczono w szkole. Nie jest to rzecz, której można nauczyć. A zresztą czyż nasi nauczyciele wiedzieliby naprawdę. Jakieś kółko, na którem moglibyśmy o tem rozmawiać, to co innego” (klasa VI, ż.).

Do sprawy omawiania w szkole zagadnień początku, końca i celu świata negatywnie ustosunkowuje się 14% chłopców i 9% dziewcząt (średnio we wszystkich klasach). Tu również trudno ustalić jakąś linję rozwojową. Procent ten wykazuje duże i trudne do wyjaśnienia wahania w poszczególnych klasach. Często młodzież podkreśla (i to liczniej chłopcy niż dziewczęta) zainteresowanie samem życiem i jego sprawami. O tem realistycznem nastawieniu młodzieży wspominaliśmy już na str. 176 przy omawianiu odpowiedzi na pytanie 1-sze tejże ankiety.

Interesującem jest, że w odniesieniu do omawianego teraz przez nas pytania nie zdarza się wogóle brak odpowiedzi. Cała młodzież ma na ten

temat swoje zdanie i wypowiada je wyraźnie. Świadczyłoby to o dużem zainteresowaniu zagadnieniem i o tem, że jest to zagadnienie ważne, aktualne i związane z istotnemi potrzebami młodzieży.

Przechodzimy teraz do omówienia odpowiedzi młodzieży na drugie pytanie (łączone w niektórych szkołach z pierwszem pytaniem). Odpowiedzi te zestawiliśmy w tabelach V i VI.

Tabela V

Szkoły żeńskie							
Nr. kolejny	Zagadnienia filozoficzne, jakie powinny być rozstrzygane w szkole (poza zagadnieniem początku, końca i celu świata)	Odpowiedzi uczenic, wyrażone w procentach					
		Kl. IV	V	VI	VII	VIII	Średnio
		129 ucz.	111	102	89	40	
1	Zagadnienia astronomiczne	16	2	1	—	—	4
2	Nauka o wszechświecie	1	2	1	8	2	3
3	Życie pozagrobowe	29	22	6	16	5	16
4	Stosunek religji do życia i nauki	11	21	17	9	5	12
5	Zagadnienie duszy	5	17	1	2	7	6
6	Zjawiska nadprzyrodzone (spirytyzm, okultyzm i t.p.)	1	—	—	3	—	1
7	Zagadnienie celu człowieka i ludzkości	11	7	12	16	20	13
8	Zagadnienia etyczne	9	1	15	7	7	8
9	Zagadnienia psychologiczne	2	6	6	2	5	4
10	Zagadnienia aktualne, życiowe	5	5	7	9	5	6
	Żadne zagadnienia nie interesują	4	3	2	8	2	4
	Nie zastanawiają się nad temi zagadnieniami	16	18	3	4	7	10
	Brak odpowiedzi	5	6	40	25	42	24

W tabelach tych braliśmy pod uwagę tylko te zagadnienia, które wymienia przynajmniej 3% chłopców i dziewcząt (średnio we wszystkich klasach). Chcąc otrzymać obraz przeważających i wysuwających się na pierwszy plan zainteresowań młodzieży, nie uwzględnialiśmy wogóle zagadnień, wymienianych przez mniejszą ilość młodzieży, uważając, że zaciemniałoby to bardzo przedstawienie zainteresowań, charakterystycznych dla ogółu młodzieży.

Tabela VI

Nr. kolejny	Szkoły męskie Zagadnienia filozoficzne, jakie powinny być rozstrzygane w szkole (poza zagadnieniem początku, końca i celu świata)	Odpowiedzi uczniów, wyrażone w procentach Kl. IV 50 ucz	 V 58	 VI 69	 VII 44	 VIII 37	 Średnio
1	Zagadnienia astronomiczne	30	10	14	5	—	12
2	Nauka o wszechświecie	—	12	5	2	2	4
3	Życie pozagrobowe	10	14	32	11	30	19
4	Stosunek religji do życia i nauki	2	2	6	10	9	6
5	Zagadnienie duszy	2	—	—	—	5	1
6	Zjawiska nadprzyrodzone (spirytyzm, okultyzm i t.p.)	2	2	3	11	—	4
7	Zagadnienie celu człowieka i ludzkości	2	22	12	11	2	10
8	Zagadnienia etyczne	—	—	5	20	2	5
9	Zagadnienia psychologiczne	—	3	7	2	2	3
10	Sposób powstania życia na ziemi	2	10	7	5	15	8
11	Zagadnienia aktualne, życiowe	—	—	3	2	13	4
	Żadne zagadnienia nie interesują	2	3	3	2	8	4
	Brak odpowiedzi	30	30	27	27	22	27

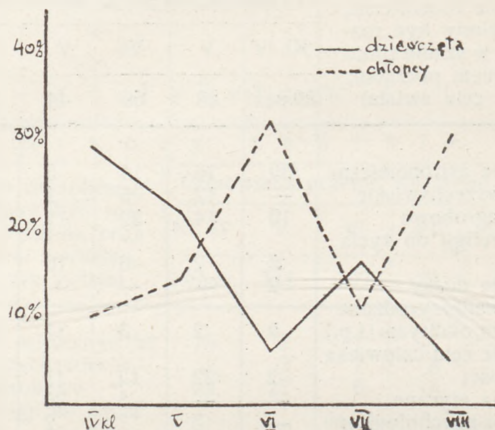
Największe zainteresowanie zarówno u chłopców jak i u dziewcząt wzbudza zagadnienie życia pozagrobowego oraz celu istnienia człowieka, a co za tem idzie — wogóle ludzkości. U dziewcząt wysuwa się na pierwszy plan jeszcze zainteresowanie stosunkiem religji do życia i konfliktem, jaki przeżywają one w związku z zagadnieniami religijnemi, u chłopców trzecią zkolei, najliczniej reprezentowaną, sprawą są zagadnienia astronomiczne, które interesują nieznaczny tylko procent dziewcząt.

Rozwój zainteresowania życiem pozagrobowem i pragnienia omawiania tej sprawy w szkole ilustruje wykres 2. (na str. 182).

Widzimy, że wahania są tu bardzo duże, nie daje się zauważyć (specjalnie u chłopców) żadnej określonej linji rozwojowej. U dziewcząt zainteresowanie to maleje z wiekiem, od 29% w klasie IV do 5% w klasie VIII. Na tak dużą niejasność linji rozwojowej tego zainteresowania u chłopców wpłynęło najprawdopodobniej to, że otrzymaliśmy wyniki z dwu jedynie gimnazjów, przyczem w jednem z nich pytanie to było połączone z pytaniem 2, i postawione na drugiem miejscu, co wywołało duży procent braków odpowiedzi. A więc na bardzo nieznacznej stosunkowo ilości odpowiedzi opieramy nasze zestawienia i wnioski, dotyczące chłopców; muszą one być wobec tego niepełne i niejasne.

Wykres 2:

Rozwój zainteresowania zagadnieniem życia pozagrobowego.



Mówiąc o życiu pozagrobowem, wysuwa młodzież często wątpliwości, czy ono istnieje wogóle, oraz czy, jeżeli istnieje, jest takie, jakiem przedstawia je religja. W młodszych klasach (IV—VI) te wątpliwości wyrażone są często w formie: „Czy istnieje niebo i piekło?"; w starszych młodzież interesuje się istotą śmierci, a także rozważa możliwości, nie podawane przez religję. Często młodzież ma i wyraża swoje zdanie co do różnych teoryj, dotyczących życia pozagrobowego. Specjalnie interesuje ją teorja reinkarnacji duszy.

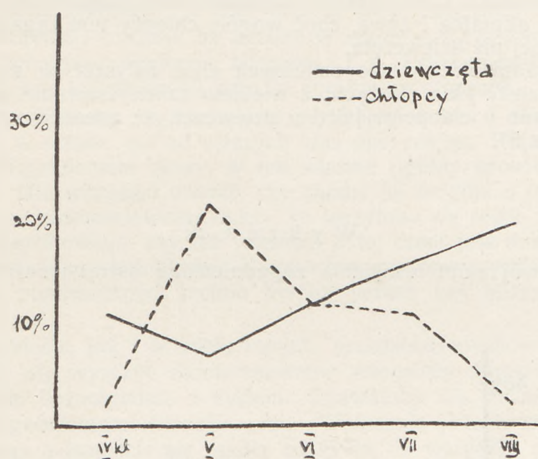
Drugiem zkolei zagadnieniem, którego omawiania w szkole domaga się młodzież, jest zagadnienie celu istnienia człowieka. Łączy się to ściśle z zagadnieniem celu świata, które omawialiśmy szczegółowo przy pytaniu 1. (patrz str. 176) i wyraża chyba to samo dążenie młodzieży do rozwiązania zagadki bytu. Rozwój zainteresowania tem zagadnieniem ilustruje wykres 3.

Zainteresowanie to u dziewcząt wzrasta z wiekiem, osiągając w klasie VIII-ej maximum — 20%. Zgadza się to z wynikami odpowiedzi na pytanie 1. (patrz str. 176). Linja rozwojowa chłopców przebiega bardzo niewyraźnie — widzimy najsilniejsze zainteresowanie tą sprawą w klasie V. (22%), a w klasach IV i VIII zainteresowanie minimalne, bo tylko 2%. Zjawisko to trudno wytłumaczyć i wydaje się ono przypadkowem. To samo dążenie do rozwiązania zagadki bytu człowieka i ludzkości na ziemi wyraża chyba, zaznaczone u chłopców (8%), a nie pojawiające się wcale u dziewcząt, zainteresowanie sprawą powstania życia na ziemi. Przemyśliwa młodzież nad tem, ku czemu wszystko dąży i poco jest, jasne więc, że musi myśleć również o tem, jak powstało życie. Widzimy tu znowu konflikt własnych dociekań młodzieży z tem, co daje religja — jej twierdzenia nie wystarczają, żąda się naukowego, objektywnego przedstawienia tych spraw.

Ten konflikt został wyrażony bezpośrednio przez młodzież. Obrazuje go wykres 4.

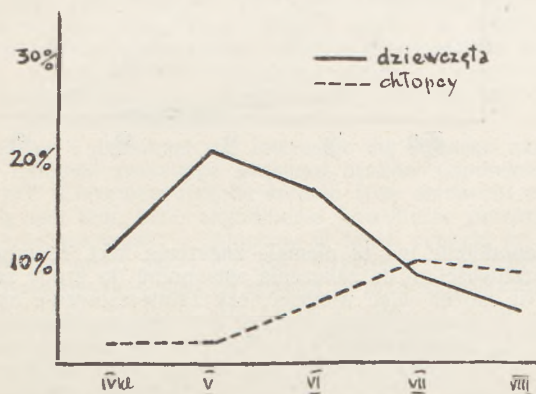
W y k r e s 3:

Rozwój zainteresowania zagadnieniem celu człowieka i ludzkości.



W y k r e s 4:

Rozwój zainteresowania stosunkiem religji do życia i nauki.

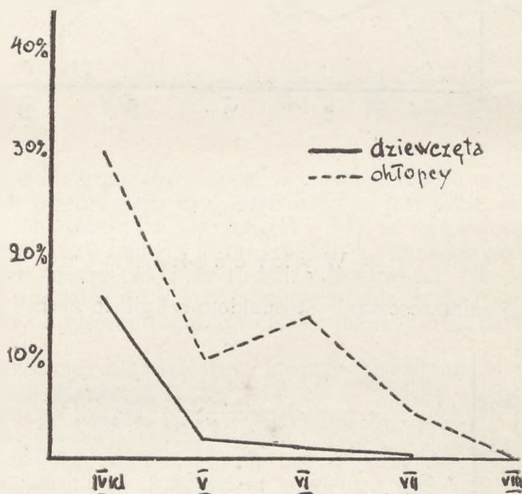


Porównanie linij rozwojowych zagadnień stosunku religji do życia i nauki u chłopców i dziewcząt przedstawia się bardzo ciekawie. U dziewcząt zainteresowanie zagadnieniami religijnemi wyraźnie maleje z wiekiem, podczas gdy u chłopców odwrotnie — z wiekiem wzrasta. Wygląda to tak, jakby sprawę stosunku religji do życia i nauki dziewczęta przeżywały wcześniej; w klasie VII i VIII już tylko nieznaczny procent dziewcząt chce się nią w szkole zajmować. Dla chłopców natomiast wtedy dopiero sprawa ta staje się naprawdę aktualna i żywa, choć wogóle chłopcy tem zagadnieniem interesują się mniej niż dziewczęta.

O zagadnieniach astronomicznych chce usłyszeć w szkole znaczny procent młodzieży klas niższych; z wiekiem zainteresowanie to gwałtownie maleje, zarówno u chłopców jak i u dziewcząt, aż wreszcie zanika zupełnie (patrz wykres 5).

W y k r e s 5:

Rozwój zainteresowania zagadnieniami astronomicznemi.



Prawdopodobnie ma tu niemałe znaczenie fakt, że młodzież starsza musi mieć wątpliwości co do zaliczenia astronomji do grupy zagadnień filozoficznych. Nie można więc wiedzieć, czy zainteresowanie astronomją naprawdę maleje w klasach wyższych, czy też poprostu młodzież starsza nie włącza go już do zainteresowań filozoficznych. W klasach młodszych młodzież interesuje się specjalnie tem, czy istnieje życie na innych planetach i księżycu, w klasach starszych ujmuje już te sprawy bardziej „filozoficznie" — interesuje ją nieskończoność, nieograniczoność wszechświata i t. p. Łączy się z tem ściśle sprawa, którą ujęliśmy osobno, a mianowicie to, co młodzież nazywa „nauką o wszechświecie". Rzadko spotykamy bliższe

sprecyzowanie, co się przez to rozumie, chodzi tu jednak chyba o zagadnienia kosmograficzne, a także właśnie o zagadnienia filozoficzne z tem związane: „... nie mogę zrozumieć pojęcia wieczności i wszechświata. Zawsze widzę jakiś koniec. No dobrze — jest ziemia, słońce, gwiazdy, a co za nimi, gdzieś musi być jakaś granica, a co za nią i tak bez końca...” (klasa VI, ż.).

Pozostałe zagadnienia tylko niewielki procent młodzieży uważa za pożądane w nauczaniu szkolnem. A więc drobna część młodzieży (4% chłopców i 1% dziewczynek) pragnie, by uczono w szkole o zjawiskach nadprzyrodzonych, jak spirytyzm, okultyzm, telepatja i t. p. Pociąga nawet młodzież pewna niezwykłość i tajemniczość, jaką te sprawy są otoczone.

Interesują się dalej zagadnieniami psychologicznemi i chcą, by psychologji uczono w szkole, już od niższych klas poczynając. Pojawia się zainteresowanie zagadnieniem duszy, w ten właśnie ogólny sposób wyrażane przez młodzież. Nie wiadomo dobrze, czy chodzi jej wogóle o istnienie duszy, czy o sprawę nieśmiertelności duszy, co łączyłoby się ściśle z zagadnieniem życia pozagrobowego, czy też wreszcie o to, czem jest dusza — czyli o zagadnienia raczej psychologiczne. Przypuszczamy, że wszystkie te punkty widzenia są tu pomieszczone, trudno byłoby jednak coś bliższego o tem powiedzieć.

I w tej ankiecie, jak i w wielu innych, przedstawionych w niniejszym artykule, zjawia się wyraźne zainteresowanie młodzieży sprawami aktualnemi, związanemi bezpośrednio z życiem. Zdawałoby się, że niema to nic wspólnego z zagadnieniami filozoficznemi. Widocznie jednak młodzież tak wyraźnie odczuwa odsunięcie się szkoły od życia, że wszędzie, przy każdej sposobności podkreśla ważność spraw życiowych. Jak można sądzić z odpowiedzi, także w rubryce: „zagadnienia etyczne”, kryje się zainteresowanie sprawami życiowemi, młodzież chce znaleźć sposobność do dyskusji nad konfliktami etycznemi, z jakiemi się w życiu spotyka.

Potrzebę zdobycia wiadomości o celu życia ludzkiego motywuje młodzież często właśnie przydatnością tych wiadomości dla życia: „... powinnyśmy wiedzieć, dlaczego i poco świat istnieje, jaka nasza w nim rola, jakie jest nasze zadanie. Jeżeli będziemy zupełnie dokładnie znać cel świata, wtedy łatwiej ułożymy swoje życie tak, aby dało jaknajwięcej korzyści bliźnim i nam” — pisze uczenica klasy VI-ej. Wierzy jeszcze, że może poznać „zupełnie dokładnie” cel życia ludzkiego. Młodzież chce znaleźć możność mówienia w szkole o tych sprawach i szukania razem z bardziej od niej doświadczonymi drogi do tego, by „ułożyć swoje życie tak, aby dało jaknajwięcej korzyści” jej samej i innym.

4% chłopców i dziewcząt nie interesuje się żadnemi zagadnieniami filozoficznemi. Istnienie znacznego procentu braków odpowiedzi motywowałam na str. 177. Ciekawem jest, że średnio 10% dziewcząt pisze, że nie zastanawiały się nad tem, jakie zagadnienia filozoficzne powinny być rozstrząsane w szkole, natomiast u chłopców w tabeli rubryki tej wogóle nie spotykamy, było ich nieco mniej niż 3%. Przypuszczamy jednak, że przy większym materjale ze szkół męskich sprawa ta przedstawiałaby się inaczej.

Na tem kończymy opracowanie trzech pierwszych pytań ankiety filozoficzno-politycznej. Aby mieć pewność, że wyniki, jakie otrzymaliśmy, mają ogólniejsze znaczenie, należałoby tę ankietę przeprowadzić na większym materjale. Odnosi się to specjalnie do młodzieży męskiej. I w tej jednak postaci otrzymane wyniki są dość wyraźne. Mamy przekonanie, że opinje młodzieży, przedstawione w tem opracowaniu nie są przypadkowe i wyrażają istotne potrzeby i braki młodzieży szkół średnich.

IRENA CHMIELEŃSKA

Pytanie 3:

„CZY UWAŻASZ ZA KONIECZNE WPROWADZENIE JAKIEJŚ REFORMY W POLSCE? JAKIEJ?"

Pytanie 6:

„JAKIE ZAGADNIENIA UWAŻASZ ZA NAJBARDZIEJ DONIOSŁE WE WSPÓŁCZESNEJ POLITYCE POLSKIEJ?"

Materjał, który opracowujemy, uzyskany był w dwu terminach, za każdym razem różną była kolejność pytań. I tak w grudniu pytanie o reformę w Polsce następowało bezpośrednio po pytaniu o zagadnienia polityczne. Znaczna ilość odpowiadających podawała wtedy reformy polityczne jako najbardziej konieczne. Sądziliśmy, że być może wpłynęło na to zbyt bliskie sąsiedztwo pytania o zagadnienia polityczne. W drugim terminie rozdzieliliśmy więc te pytania, przyczem pytanie o reformę umieściliśmy na trzeciem miejscu w ankiecie, pytanie o zagadnienia polityczne na szóstem. Mimo to otrzymaliśmy znowu sporo odpowiedzi „politycznych" na pytanie o reformę, choć może nieco mniej, niż za pierwszym razem. (Ilościowo trudno tę rzecz ściśle przedstawić ze względu na niejasność pojęcia „polityczny").

Dla obydwu tych pytań charakterystycznem jest, że w odróżnieniu od pozostałych pytań ankiety filozoficzno-politycznej dotyczą zagadnień aktualnych. Stąd pewne różnice między wynikami badań, przeprowadzonych w grudniu, a przeprowadzonych w marcu i maju. W grudniu jedna sprawa była częściej poruszana niż na wiosnę, a to sprawa mniejszości narodowych, która zajęła umysły uczniów po listopadowych zajściach antyżydowskich na wyższych uczelniach. Wymienia ją w grudniu około 17% uczniów i takiż procent uczenic, w kwietniu zaś 4,5% uczniów, a w maju 6,5% uczenic w odpowiedzi na obydwa pytania (ilość odpowiedzi na każde z dwu pytań jest prawie ta sama, dlatego liczyłam je razem).

Na wiosnę większej wagi nabrały zagadnienia: 1) pedagogiczne — widocznie w związku z wydaniem nowej ustawy szkolnej (u chłopców w grudniu 11,5%, w marcu 40%, u dziewcząt w grudniu 43%, w maju 49% odpowiedzi na pytanie o reformę), 2) zagadnienia militarne, kwestja zbrojeń, ochrony granic (u dziewcząt w grudniu 4,5%, w maju 30% w odpowiedzi na pytanie o zagadnienia polityczne), 3) zagadnienie stosunku do Niemiec (u chłopców w grudniu 28%, w marcu 35% odpowiedzi na to samo pytanie). Wzrost liczby tych dwu ostatnich rodzajów odpowiedzi tłumaczyćby można obecnym stanem politycznym w Niemczech. Ze względu na wymienione wyżej różnice zestawiłam odpowiedzi wiosenne i grudniowe oddzielnie.

Odpowiedzi na oba omawiane tu pytania są, na pierwszy rzut oka, bardzo rozbieżne; każdy niemal uczeń pisze o czem innem, tak, że trudno jest uchwycić to, co najistotniejsze dla ogółu młodzieży. Odpowiedzi dadzą się jednak ująć w pewne grupy, jakkolwiek granice ich będą dość płynne, niezawsze łatwo jest rozstrzygnąć, do jakiej grupy zaliczyć zagadnienie, wymienione przez ucznia; a więc np. odpowiedź: „handel w rękach polskich" (VIII, m.) może być zaliczona do zagadnień ekonomicznych lub narodowościowych, „utworzenie szkół wyznaniowych" (VIII, m.) to kwestja raczej narodowościowa, choć i pedagogiczna także.

Odpowiedzi bywają też nierzadko niejasne, nie wiadomo właściwie, co uczeń miał na myśli, proponując np. „ustalenie granic Polski" (V, ż.), „wybór władcy państwa" (V, ż.), „uzyskać dostęp do morza" (VII, ż.), „znieść śluby cywilne" (VI, VIII, ż.), „trwale połączyć z Polską Pomorze i Wileńszczyznę" (VII, m.). Odpowiadający atakują tu, nieraz bardzo ostro, pewien stan rzeczy, który w rzeczywistości niema miejsca, chcą zwalczać to, czego niema, albo domagać się tego, co oddawna istnieje. Nie wiadomo, w jakiej mierze wpływa na to brak orjentacji w wysuwanych kwestjach, a w jakiej mierze nieumiejętność wysłowienia się. Do tego rodzaju odpowiedzi należy też fantastyczny pomysł uczenicy kl. V: „oddać Niemcom Gdynię, żeby nie rozdzielać ich posiadłości, a zato zbudować sobie inny jakiś port", pomysł świadczący conajmniej o niewielkiej znajomości geografji u jego autorki.

Niejasność zwiększają też odpowiedzi — ogólniki, frazesy, pod któremi niezawsze wiadomo, co się kryje, jak np.: „reforma specjalizacji" (VI, m.), „ref. skarbu, przemysłu, sądownictwa" — ale jaka reforma?, „równouprawnienie" (VIII, m., IV i V, ż.), „sprawa własności prywatnej" (V, m.), „zagadnienia ogólno-ludzkie" (VII, ż.), „miłość braterska" (IV, V, ż.), „pomoc bliźniemu" (V, ż.), „zmiana ustroju społeczno-politycznego" (V i VIII, m.) — ale w jakim kierunku?, „zmienić system głosowania" (V, m.) — jak?

Znajdujemy też pewną ilość projektów, dotyczących reformy w Polsce, których przeprowadzenie jest niemożliwe nie ze względów technicznych, ale ze względu na samą istotę zagadnienia. Jak np. można „zabronić partjom walczyć między sobą..." (IV, ż.), albo przeprowadzić „reformę wielkiej uczciwości, jaka panuje w Szwecji" (IV, ż.), albo też „znieść antysemityzm" (VII, ż.)?

Zdarza się też, że odpowiadający wymieniają jakąś błahą sprawę tam, gdzie pytamy o k o n i e c z n ą reformę lub o b a r d z i e j d o n i o s ł e zagadnienie polityczne. Czasem widać, jak myśl ucznia drogą skojarzeń postępuje od ważnych zagadnień do drobnostek — uczeń już zapomniał, zda się, że ma mówić o tem, co najbardziej doniosłe, a mówi o tem, co mu się na myśl nasunęło. Częściej jednak kwestje błahe występują samotnie, bez połączenia z ważniejszemi. I tu nie widać linji rozwojowej. W klasach wyższych ilość mniej ważnych zagadnień nie maleje wyraźnie. Dla przykładu podajemy poniżej kilka odpowiedzi in extenso na pytanie o reformę: „cukier powinien być taniej sprzedawany niż do Anglji" (IV, m.), „owszem, zmniejszyć liczbę posłów w Sejmie" (IV, m.), „reforma w szkolnictwie. Wprowadzenie we wszystkich szkołach średnich ustroju semestralnego" (VII, m.), „znieść matury". „Uważam za konieczne wprowadzenie reformy w Polsce a mianowicie ażeby w szkołach było trochę nowocześniej i mniej klerykalnie. To znaczy żeby pozwolono nam nosić modne berety i żeby w szkołach były komplety tańca," (IV, ż.), „dużo reform przydałoby się; dla mnie zaś byłaby najważniejsza sprawa szkolnictwa, mianowicie zamiast luksusowych gmachów rządowych i pięknych szkół powszechnych zbudować skromny gmach dla szkół prywatnych" (VII, ż.), „uważam za konieczne wprowadzenie następujących reform w Polsce: mianowicie żeby dyrektorom na dużych stanowiskach zmniejszono pensję i tantjemy, a podwyższono pensję urzędnikom, którzy daleko więcej pracują od nich, drugiej reformy: mianowicie żeby młodzież szkolna miała 4 miesiące wakacyj. Trzeciej reformy: żeby nie zwalniano z prac tylu urzędników i robotników, gdyż i tak jest dużo bezrobotnych." (IV, ż.), „Myślę, żeby zmniejszyć w ciągu roku ilość świąt, a zwiększyć wakacje, większą ilość wycieczek. Pozwolenie noszenia skarpetek. Wprowadzenie monarchji, aby złączyć Polskę w jednem silnem ręku." (V, ż.).

Dwa ostatnie przykłady ciekawe są z tego względu, że uczenice wyliczają tu jednym tchem niejako zagadnienia tak różnej wagi, jak sprawa noszenia skarpetek w szkole i zamiana ustroju państwa z republiki w monarchję, albo przedłużenie wakacyj i zapobieganie bezrobociu, jakgdyby były to kwestje jednakiej wagi. Odpowiedzi takich jest bardzo niewiele, należą one do wyjątków.

Spotyka się natomiast bardzo dużo odpowiedzi, w których wymieniane jest wiele różnorakich zagadnień, często zupełnie z sobą niepowiązanych. Kwestje te, w przeciwieństwie do poprzednio omawianych, da się ująć rozwojowo w zastosowaniu do pytania o zagadnienie polityczne.

I tak na jednego ucznia przypada w kl. IV średnio — 1,1% zagadnienia, w kl. V — 1,3%, w kl. VI — 1,6%, w kl. VII — 1,5%, w kl. VIII — 1,6%. W szkołach żeńskich stosunek ten przedstawia się następująco: kl. IV — 1,3%, kl. V — 1,55%, kl. VI — 1,8%, kl. VII — 2,2%, kl. VIII — 1,9% (obliczano tu stosunek ilości wszystkich podawanych przez daną klasę zagadnień do ilości uczniów, którzy udzielili odpowiedzi, a więc z wyłączeniem tych, którzy na pytanie nie odpowiedzieli zupełnie, lub napisali „nie wiem"). W pytaniu o reformę polityczną nie widać wzrostu liczby zagadnień, stosunek waha się.

Uczenice klas wyższych podają zagadnienia w innej nieco formie niż uczenice klas niższych. W tej dziedzinie wyraźny jest rozwój, choć nie wiem, czy ku lepszemu. Podczas gdy uczenice młodsze (kl. IV, V) dają naogół odpowiedzi lakoniczne: kryzys, bezrobocie, reforma szkolna, względnie tworzą 1—4 krótkie zdania, uczenice starsze pławią się w słowach, rozpisują się na całe niemal stronice, aby w rezultacie niewiele więcej powiedzieć niż ich młodsze koleżanki w kilku wyrazach. U chłopców odpowiedzi we wszystkich klasach pozostają zwięzłe. Sprawy tej, podobnie jak poprzednich, nie da się ująć ilościowo.

Ilościowo ujmiemy i znajdziemy linję rozwojową w odpowiedziach „nie wiem" i t. p. oraz w ilości braku odpowiedzi. Na pytanie o zagadnienia polityczne ilość odpowiedzi „nie wiem" wyraźnie, choć nierównomiernie maleje z wiekiem, zarówno u chłopców jak u dziewczynek, przyczem u dziewczynek pozostaje większa niż u chłopców (dz. 14% w całej szkole, chł. 7%). Zmniejsza się też ilość tych odpowiedzi u dziewcząt na pytanie o reformę (patrz tabl. VII — str. 190). Ciekawe jest, że ani jeden z 257 badanych chłopców nie odpowiedział na to pytanie słowami: „nie wiem", „nie myślałem" i t. p. Dziewcząt odpowiedziało 13%.

Sprawa braku odpowiedzi przedstawia się mniej wyraźnie. U chłopców ilość braku odpowiedzi maleje równomiernie w obu pytaniach, u dziewcząt natomiast rośnie, pozostając jednak mniejsza niż u chłopców (chł. 16% i 8%, dz. 44,5% i 5% wszystkich badanych). Być może, ilość braku odpowiedzi na pytanie o reformę jest w różnych klasach przypadkowa. Co do pytania o zagadnienia polityczne, to znaczna ilość braku odpowiedzi w klasach VI i VII pochodzi od uczenic, badanych w maju, kiedy pytanie to było umieszczone na końcu ankiety. Możliwe więc, że uczenice właśnie klas wyższych, które lubią dużo pisać, nie tyle nie umiały, ile poprostu nie zdążyły dać na nie odpowiedzi.

Maleje też, zarówno w szkołach męskich jak i żeńskich ilość odpowiedzi „nie", „nie potrzebne" w odpowiedzi na pytanie o reformę, oraz ilość odpowiedzi dziewcząt „tak", „owszem" na to samo pytanie. U chłopców liczby 6, 7, 3, 9, 6% dla poszczególnych klas nic nie mówią. Mogą być tylko przypadkowe.

Przejdziemy teraz do bardziej szczegółowego opracowania odpowiedzi na każde z tych dwu pytań oddzielnie.

Pytanie 4 (w grudniu) albo 3 (na wiosnę):
„CZY UWAŻASZ ZA KONIECZNE WPROWADZENIE JAKIEJŚ REFORMY W POLSCE? JAKIEJ?”

Odpowiedzi na to pytanie ilustruje tabela VII. (Por. str. 190).

Zagadnienia, wysuwane przez uczniów w odpowiedzi na to pytanie, można zebrać w 6 grup: pedagogiczne, społeczne, ekonomiczne, narodowościowe, rządu i ustroju. Prócz tego pewną ilość zagadnień umieściliśmy w dziale: „różne”.

Najliczniejszą grupę stanowią zagadnienia pedagogiczne (chł. 26%, dz. 46% ogółu badanych). Ilość ich wzrasta wyraźnie z wiekiem u chłopców, u dziewcząt waha się. Umieściliśmy tu wszystko, co uczeń chciałby zmienić w szkole, bez względu na doniosłość proponowanych zmian. Znalazły więc tu miejsce żądania reformy szkolnej, zbliżenia szkoły do życia, połączenia szkolnictwa powszechnego ze średniem i in. obok domagania się prawa chodzenia na filmy niedozwolone, albo noszenia modnych beretów.

Naogół odpowiadający nie ustosunkowują się poważnie do kwestji reform pedagogicznych. Nieliczne są odpowiedzi, które byłyby godne uwagi. Jednostki pragną przystosowania szkoły do życia, wprowadzenia systemu daltońskiego lub wyboru przedmiotów. Ogromną większość stanowią wypowiedzi nic nie mówiące, jak: „reforma szkolna, reforma nauczania wogóle, ulepszyć warunki nauki w szkołach”, lub mówiące o tem, że odpowiadający nie dorośli jeszcze do projektowania reform, a to: „więcej sportu w szkole, wprowadzić mitologję grecką, filmy dla młodzieży w szkołach, więcej wakacyj, skasować szóste lekcje” i t. p. W wysuwaniu takich zagadnień celują dziewczęta. Najwięcej osób proponuje zniesienie matury: 15% dziewcząt, 6% chłopców. Pozatem 3% uczenic mówi o potrzebie tworzenia szkół zawodowych. Pozostałe zagadnienia wymieniane są przeważnie przez pojedyńczych uczniów.

Drugą co do ilości grupę tworzą zagadnienia społeczne (chł. 14%, dz. 24,5% ogółu badanych), w tem 13% dziewcząt a 6,5% chłopców mówi o sprawie bezrobocia. Kilka uczenic usiłuje wynaleźć sposób zaradzenia złu, reszta zadawala się powiedzeniem „zmniejszyć”, wzgl. „zlikwidować”, czy „uregulować” bezrobocie. Pozostałe zagadnienia i tu są również wymieniane przez pojedyńczych badanych. Rozbieżność jest mniejsza niż w zagadnieniach pedagogicznych, sprawy błahe nie są wysuwane.

Podobnie z zagadnieniami ekonomicznemi, które u chłopców stanowią 14%, u dziewcząt 12% odpowiedzi. Są one bardziej ogólnikowe, niż zagadnienia społeczne, widać mniejszą pomysłowość w tym kierunku. Żadna kwestja nie wysuwa się wyraźnie na czoło.

Następną co do ilości odpowiedzi grupę dają zagadnienia narodowościowe (12% u chł., 13% u dz.). Najczęściej wysuwana jest sprawa walki z Żydami (6% chłopców, 10,5% dziewcząt). Prócz tego 3 dziewczynki domagają się zniesienia antysemityzmu i równouprawnienia Żydów, jeden chłopiec ubolewa nad wybrykami studentów polskich (zajścia antyżydowskie). Reszta badanych albo mówi ogólnikowo: „sprawa mniejszości narodowych”, albo proponuje zmniejszenie ich praw. Trzy uczenice proponują unormowanie stosunków narodowościowych, jedna uregulowanie stosunków z Rusinami. Nie wiadomo tylko, jak to unormowanie i uregulowanie ma wyglądać.

Kwestja rządu (12% chł., 7,5% dz.) i ustroju państwa (11% chł., 3% dz.), to najmniej liczne grupy zagadnień. Sprawa rządu — to krytyka rządu obecnego. Ogólnie zmiany rządu domaga się 4% chł., 3,5% dz. Pozostali krytykują poszczególne posunięcia rządu, przeważnie mniej ważne, lub mówią ogólnikowo: „większa praworządność”, „wprowadzić zaufanie do

Tabela VII

„Czy uważasz za konieczne wprowadzenie jakiejś reformy w Polsce? Jakiej?"

Zagadnienia	Szkoły	męskie						żeńskie						Średnio
	Klasy	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	
	Ilość ucz.	50	58	69	44	36	257	129	111	108	89	40	477	734
pedagogiczne		14	5	26	38	58	26	36,5	75	31,5	31,5	67,5	46	39
społeczne		10	17	13	18	11	14	27	16	27	22,5	37,5	24,5	21
ekonomiczne		22	3	16	16	11	14	13	10	15	1	7,5	12	13
narodowościowe		14	9	13	4,5	19,5	12	12	4,5	18,5	12,5	27,5	13	12,5
rządu		16	15	9	9	11	12	6	4	15	4,5	10	7,5	9
ustroju		2	12	7	34	3	11	2	1	6,5	2	5	3	6
tak", „owszem", potrzebne		6	7	3	9	6	6,5	6	—	2	1	—	2	3,5
„nie", „nie potrzeba"		4	7	4	2	3	4	8	4	4,5	2	—	4,5	4
„nie wiem", nie znam się" „nie interesję się" „nie myślałem" i in.		—	—	—	—	—	—	15,5	19	9	9	—	13	8
brak odpowiedzi		26	31	12	4,5	3	16	5,5	1	3	7	12	4,5	8,5

rządu" i in. Czterej uczniowie jednej z klas IV-tych stwierdzają, że „rząd jest bez zarzutu".

W sprawie ustroju państwa najkonieczniejszą reformą wydaje się wzmocnienie władzy, a nawet ustanowienie królestwa (7,5% chł., 2% dz.). Pozostałe zagadnienia mało mówią.

W zagadnieniach „różnych" umieściłam odpowiedzi pięciu chłopców i siedmiu dziewcząt, poruszające sprawę polityki zagranicznej, oraz pięciu chłopców i sześciu dziewcząt, mówiące o kwestji militarnej.

P y t a n i e 3 (z grudnia) albo 6 (na wiosnę):

„JAKIE ZAGADNIENIE UWAŻASZ ZA NAJBARDZIEJ DONIOSŁE WE WSPÓŁCZESNEJ POLITYCE POLSKIEJ?"

Pytanie to ilustruje tabela VIII. (Por. str. 192).

Zagadnienia, które podają uczniowie w odpowiedzi na to pytanie, dadzą się ująć w 7 grup: zagadnienia polityki zagranicznej, ekonomiczne, społeczne, wojska, narodowościowe, ustroju i rządu, oraz pedagogiczne. Pozatem kilkanaście spraw zostało umieszczone w dziale „różne".

Grupa polityki zagranicznej znacznie przerasta ilością wszystkie pozostałe. Mieści się w niej 67% odpowiedzi chłopców i 53% odpowiedzi dziewcząt. Na czoło wysuwa się tu kwestja stosunków polsko-niemieckich. Poświęcone jej jest 27% odpowiedzi chłopców i 28% dziewcząt. W tem 13,5% chłopców mówi o sprawie Gdańska, morza, Pomorza, a 2% o Śląsku, z dziewcząt o Pomorzu, morzu i Gdańsku mówi 14%, o Śląsku 5%.

Stosunek odpowiadających do Niemiec jako też do innych sąsiadów jest bardzo różny. Jedni boją się wojny, radzą prowadzić politykę pokojową, szukać silnych sprzymierzeńców, inni proponują zawarcie przyjaźni z sąsiadami, jeszcze inni oburzają sie na tak mało stanowcze stanowisko Polski wobec napaści Niemców, czasem nawet projektują zaczepną walkę orężną. Rozszerzenia granic Polski domaga się 4,5% chłopców, 2,3% dziewcząt (nie wliczone w to projekty trzech dziewcząt i jednego chłopca uzyskania kolonij dla Polski). O powszechnem rozbrojeniu, stworzeniu Paneuropy, jednoczeniu się wszystkich Słowian w Stany Zjednoczone Słowiańskie i t. p. wspomina 5% uczniów i 2% uczenic.

11% chłopców i 23% dziewcząt porusza zagadnienia ekonomiczne. U dziewcząt na plan pierwszy wysuwa się kwestja kryzysu, 17,5% odpowiedzi, dalej poprawy gospodarki 5%, wreszcie podniesienia dobrobytu obywateli 2%. Inne zagadnienia, podobnie jak wszystkie zagadnienia ekonomiczne u chłopców, są wymieniane przez pojedyńczych badanych.

Z 9% odpowiedzi chłopców, wymieniających sprawy społeczne, 4,5% poświęcone jest bezrobociu. O zagadnieniu tem mówi 10,5% dziewcząt na 18% wszystkich uczenic, poruszających kwestje społeczne. Pozostałe zagadnienia nie łączą się w liczniejsze grupy.

Sprawy wojska porusza 13% chłopców i 17% dziewcząt.

O zagadnieniach narodowościowych mówi 10% chłopców i 11% dziewcząt. Tu, podobnie, jak w pytaniu poprzedniem, najczęściej wysuwana jest sprawa Żydów.

Zagadnienia ustroju i rządu wymienia 10,5% uczniów i 11% uczenic, w czem tylko 4% uczniów i 3 uczenice (0,7%) mówi o ustroju państwa, reszta krytykuje rząd. 3% uczenic proponuje znieść partyjnictwo, pozostałe sprawy poruszają pojedyńczy chłopcy i dziewczęta.

W kwestjach pedagogicznych zabiera głos tylko dwóch chłopców i 3,5% dziewcząt. Nic ciekawego odpowiedzi te nie wnoszą.

We wszystkich prawie grupach zagadnień, podanych w odpowiedzi na obydwa pytania, nie zaznacza się żadna wyraźna linja rozwojowa (jeżeli

Tabela VIII

„Jakie zagadnienie uważasz za najbardziej doniosłe we współczesnej polityce polskiej?"

Zagadnienia	Szkoły	męskie						żeńskie						Średnio
	Klasy	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	
	Ilość ucz.	50	58	69	44	36	257	129	111	108	89	40	477	734
Polityki zagranicznej		26	50	91	98	67	67	31	35	70,5	80	52,5	53	57,5
Ekonomiczne		6	14	12	4,5	19,5	11	21,5	20	25	19	42,5	23	19
Społeczne		8	14	8	7	8	9	21	13,5	20	13,5	27,5	18	15
Wojska		6	21	25	—	6	13	18	11	11	34	5	17	15,5
Narodowościowe		10	5	6	7	30,5	10	2	8	15	13,5	35	11	11
Ustroju i rządu		10	3,5	6	23	17	10,5	13	10	11	12,5	10	11	11
Pedagogiczne		2	—	1,5	—	—	1	3	5,5	6,5	3	10	5	3,5
„Nie wiem", „nie myślałem", „nie obchodzi mnie to", „nie interesuję się polityką" i inne		20	7	4	—	3	7	18,5	27	4	9	—	14	11,5
Brak odpowiedzi		18	8,5	4	4,5	3	8	2	3	7,5	9	2,5	5	6

chodzi o ilość zagadnień), wyjątek stanowią zagadnienia polityki zagranicznej, których ilość znacznie wzrasta z wiekiem, zarówno u chłopców jak i u dziewcząt, aby nagle obniżyć się w kl. VIII w odpowiedzi na pytanie o zagadnienia polityczne (patrz tabela VIII), dalej zagadnienia narodowościowe, których ilość wzrasta u dziewcząt w odpowiedzi na oba pytania, oraz zagadnienia pedagogiczne, wyraźnie wzrastające u chłopców, w pytaniu o reformę (patrz tabela VII).

KAZIMIERA OŻAROWSKA

Pytanie 4:

„JAKIE ZAGADNIENIA UWAŻASZ ZA NAJBARDZIEJ DONIOSŁE DLA CAŁEJ LUDZKOŚCI?"

Wypowiedzi młodzieży ilustruje tabela IX (por. str. 194).

Zebrany materjał wykazuje, że olbrzymia większość młodzieży, zarówno męskiej jak i żeńskiej, uważa za najważniejsze dla ludzkości zagadnienia natury politycznej, przyczem u chłopców przewaga tych zagadnień na tle innych występuje w sposób bardziej wyraźny, niż u dziewcząt. Wśród odpowiedzi chłopców poza zagadnieniami politycznemi znaczniejszy procent stanowią tylko zagadnienia ekonomiczne, gdy kwestje innej natury jak: społeczne, kulturalno-oświatowe, filozoficzno-religijne i etyczne są reprezentowane słabiej. U dziewcząt natomiast zainteresowania rozłożyły się w bardziej równomierny sposób na wszystkie wyżej wymienione dziedziny. Powyższe zjawisko wskazywałoby na to, iż zainteresowanie dziewcząt rozproszone jest na większe ilości zagadnień, gdy tymczasem u chłopców jest bardziej scentralizowane.

Rozwój zainteresowania młodzieży zagadnieniami politycznemi ilustruje wykres 6 (por. str. 195).

Jeżeli chodzi o linję rozwojową występowania zagadnień politycznych według kolejności klas, to należy stwierdzić, że, począwszy od klasy V do VIII u chłopców, zaś od klasy IV do VIII u dziewcząt (z wyjątkiem znaczniejszego spadku w klasie V), linja ta, nie wykazuje zdecydowanej tendencji do wznoszenia, względnie opadania. U chłopców utrzymuje się ona stale mniej więcej na tym samym poziomie, wykazując wahania od 70% do 84% i tak: zagadnienia polityczne stanowią w klasie V — 77,5%, w VI — 77,1%, w VII — 84,1%, w VIII — 69,5%. Silna różnica w poglądzie na doniosłość spraw politycznych dla ludzkości uwydatnia się natomiast między kl. IV a pozostałemi, w klasie IV bowiem stanowią one tylko 32%, podczas gdy już w kl. V dochodzą do 77,5% (różnica 45,5%). Wskazywałoby to na to, iż klasa V u chłopców jest w tej dziedzinie klasą przełomową, zbiegając się z tym wiekiem młodzieży, w którym sprawy polityczne zaczynają żywo bardzo zwracać na siebie uwagę.

U dziewcząt linja rozwojowa waha się między klasami: IV, VI, VII i VIII od 38% do 68%, natomiast w klasie V-ej zauważamy silny spadek w stosunku do klas pozostałych. Poszczególne klasy wykazują: IV — 57,4%, V — 37,9%, VI — 59,3%, VII — 58,4%, VIII — 67,5%.

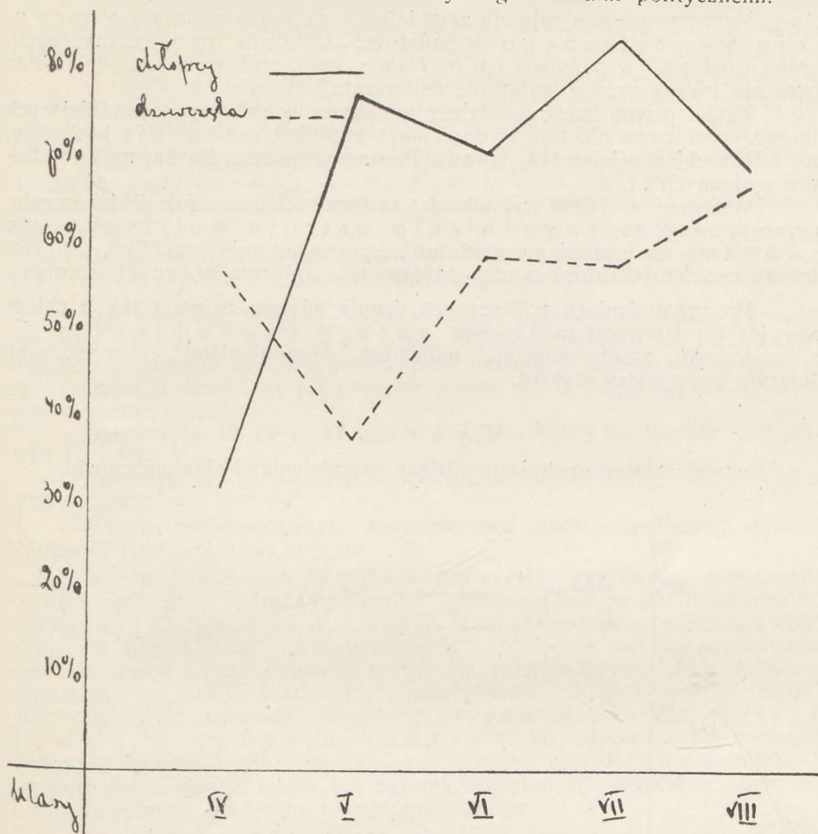
Wśród zagadnień politycznych pierwsze miejsce zajmują, zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, zagadnienia pacyfizmu, a więc: „sprawa porozumienia między narodami na drodze współpracy pokojowej", „sprawa unikania wojen międzynarodowych", „sprawa rozbrojenia", sprawa stworzenia armji międzynarodowej", „kwestja bezpieczeństwa międzynarodowego", „Ligi Narodów" i t. d.

Tabela IX

Nr. kolejny	Rodzaj zagadnień, wymienionych jako najbardziej doniosłe	Szkoły	męskie						żeńskie						Średnio
		Klasy	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	
		Ilość ucz.	50	58	69	44	36	257	129	111	108	89	40	477	734
1	Polityczne		32	77,5	71,1	84,1	69,5	66,9	57,4	37,9	59,3	58,4	67,5	54,3	58,8
2	Ekonomiczne		34	24,2	27,5	22,8	27,8	23,3	28,5	23,4	15,7	33,7	35	26	25.1
3	Społeczne		10	10,3	7,3	18,2	5,6	10,1	17,1	16,2	14 8	22,4	7,5	16,6	14,3
4	Kulturalno-oświatowe		6	10,3	8,7	15,9	—	8,6	25,6	28	28,7	19,1	15	24,7	19,1
5	Filozoficzno-religijne		6	5,2	5,8	6,8	5,6	5,8	5,4	16,2	17,6	21,4	12,5	14,2	11,3
6	Etyczne		12	8,6	1,5	11,4	5,6	7,4	16,3	14,4	8,3	5,6	—	13,1	9,8

Wykres 6:[1])

Rozwój zainteresowania młodzieży zagadnieniami politycznemi.



Na podkreślenie zasługuje wymieniona kilkakrotnie sprawa u n i k a n i a w o j e n g a z o w y c h, a w związku z tem sprawa obrony przeciwgazowej (popieranie Ligi Przeciwgazowej).

W przeciwieństwie do powyższego zjawiska tylko bardzo nieznaczna część młodzieży wymienia, jako najważniejsze, z a g a d n i e n i a m i l i t a r n e, to jest „sprawę prowadzenia wojny", „liczebności wojska", „uzbrojenia", „wychowania militarnego" i t. d. Nasuwałby się stąd wniosek, iż ogół młodzieży nastrojony jest raczej pacyfistycznie i zagadnienie pokoju powszechnego uważa za najbardziej ważne dla ludzkości.

W kompleksie zagadnień politycznych drugie miejsce co do ilości zajmują zagadnienia u t w o r z e n i a j e d n e g o p a ń s t w a

---

[1]) W wykresach, ilustrujących omawiane pytanie, krzywe rozwojowe zainteresowań chłopców oznaczono linją ciągłą, dziewcząt — linją przerywaną. Zwracamy na to uwagę, ponieważ wykresy w opracowaniu innych pytań były oznaczane przeciwnie.

w Europie (Paneuropa), a nawet na całym świecie, a więc: „sprawa zniesienia granic", „braterstwa narodów", „federacji ludów", „zjednoczenia świata" i t. p.

Następne miejsce zajmują zagadnienia, związane z utrzymaniem pokoju wewnętrznego w państwie: „zniesienie" partyj politycznych, zgoda, „jedność" w państwie i t. p. Należy zaznaczyć, iż na zagadnienia te zwracają uwagę prawie wyłącznie dziewczęta.

Zkolei pewna część młodzieży umieszcza w rubryce najważniejszych dla ludzkości spraw niektóre wydarzenia i konflikty ostatniej doby, np. wojna chińsko-japońska, sprawa Pomorza, sprawa Śląska, sprawa długów wojennych i t. d.

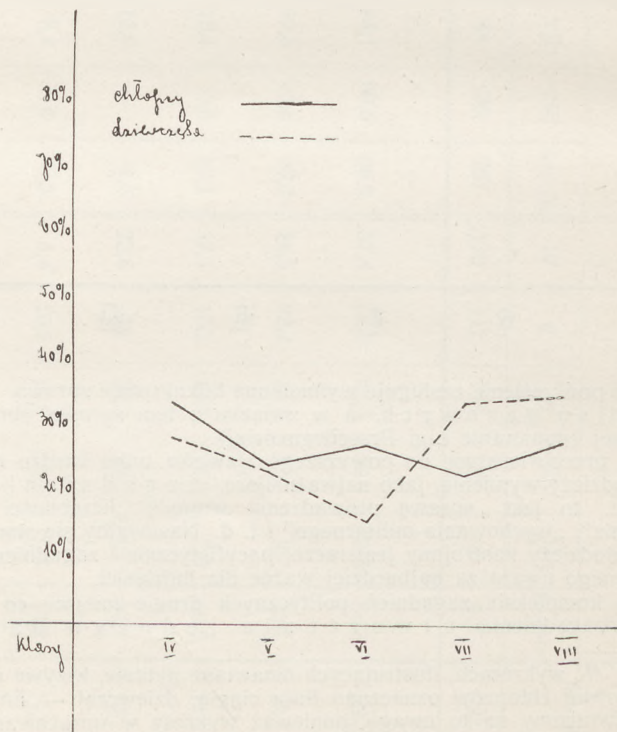
Wreszcie w kilku wypadkach, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, zwracają uwagę na zagadnienia ustroju politycznego państw np. „zniesienie dyktatur", „zaprowadzenie republik", „sprawa doboru osobistości, które rządzą państwem", „reforma prawa głosowania".

Po zagadnieniach politycznych drugie miejsce zajmują tak u chłopców, jak i u dziewcząt zagadnienia natury ekonomicznej.

Rozwój zainteresowania młodzieży zagadnieniami ekonomicznemi ilustruje następujący wykres.

Wykres 7:

Rozwój zainteresowania młodzieży zagadnieniami ekonomicznemi.



Analizując linję rozwojową występowania zagadnień ekonomicznych w poszczególnych klasach, stwierdzamy, iż u chłopców zagadnienia te występują najczęściej w kl. IV. Procenty dla poszczególnych klas przedstawiają się następująco: IV — 34%, V — 24,2%, VI — 27,5%, VII — 22,8%, VIII — 27,8%.

U dziewcząt linja rozwoju powyższych zagadnień, począwszy od klasy IV-ej, z 28,5% spada w klasie V do 23,4% i w klasie VI do 15,7%, aby następnie wznieść się w klasie VII do 33,7% i w klasie VIII do 38%.

Z pośród zagadnień ekonomicznych wybijają się na czoło zagadnienia związane z kwestją kryzysu i bezrobocia, a więc: „walka z bezrobociem", „zapewnienie pracy dla wszystkich", „zatrudnienie bezrobotnych".

Drugi zkolei kompleks zagadnień stanowią sprawy ogólnego bytu człowieka, zabezpieczenia i polepszenia jego egzystencji.

Na trzeciem miejscu według ilości odpowiedzi należy umieścić sprawy natury społecznej. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, uważają te kwestje za doniosłe dla całej ludzkości, jednak zainteresowanie tą dziedziną u dziewcząt jest większe nieco, niż u chłopców, co wykazuje poniższe zestawienie.

Dziewczęta: kl. IV — 17,1%, V — 6,2%, VI — 14,8%, VII — 22,1%, VIII — 7,5%.

Chłopcy: kl. IV — 10%, V — 10,3%, VI — 7,3%, VII — 18,2%, VIII — 5,6%.

Rozwój zainteresowania zagadnieniami natury społecznej ilustruje wykres 8 (por. str. 198).

Wśród powyższych zagadnień dziewczęta wymieniają następujące: „opieka społeczna", „praca społeczna", „budowa domów dla bezdomnych", „opieka nad więźniami" i t. d., następnie takie sprawy, jak: „zniesienie klas", „równość obywatelska", „sprawiedliwość". Wreszcie na uwagę zasługuje fakt, że wśród najważniejszych spraw dla całej ludzkości część dziewcząt wymienia: a) „prawo małżeńskie", „zachowanie całości i spokoju rodzin", „śluby cywilne", „rozwody", wogóle sprawy związane z kwestją małżeństwa i b) kwestją kobiecą np. „dopuszczenie kobiet do wyższych stanowisk politycznych" i t. p. Oprócz powyższych dziewczęta interesują także pewne teorje i programy socjalne np. socjalizm, komunizm i wogóle reforma obecnego ustroju społecznego.

Co do chłopców, to wśród zagadnień społecznych wymieniają oni sprawę „równości obywatelskiej", „położenia proletarjatu", „zagadnienie komunizmu" oraz ewentualnej z nim walki i sprawę zwalczania plag społeczno-zdrowotnych takich, jak: alkohol, rak, gruźlica. Te ostatnie zagadnienia są wymieniane wyłącznie przez chłopców.

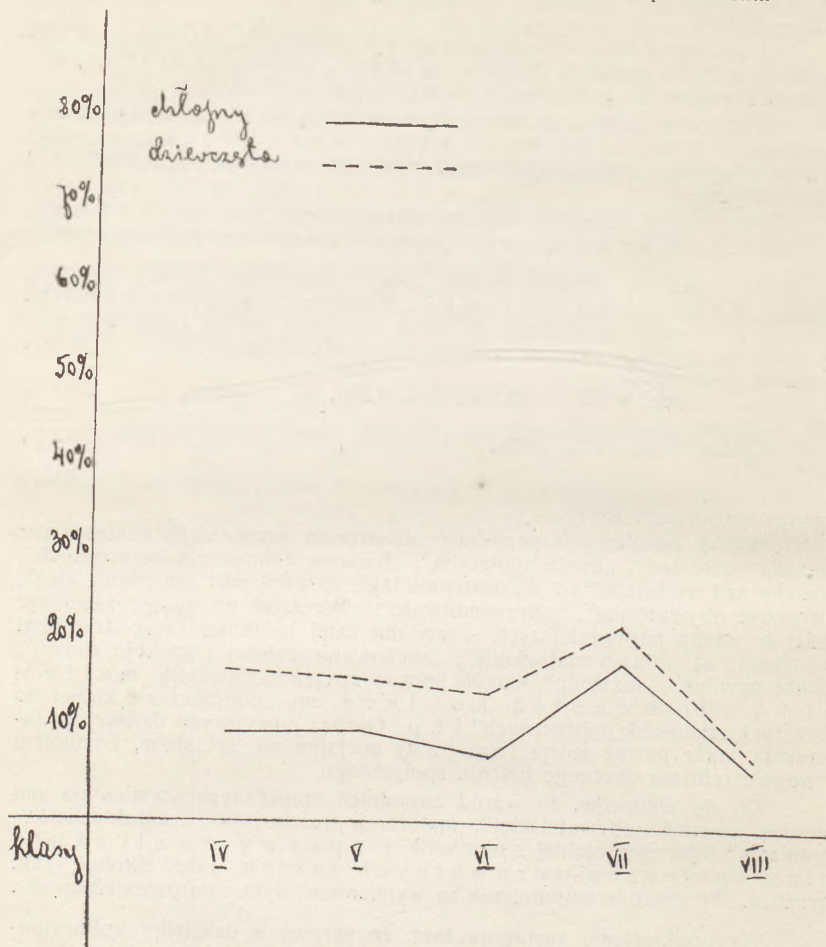
Na podkreślenie zasługuje fakt, że sprawy z dziedziny kulturalno-oświatowej, filozoficzno-religijnej i etycznej są uważane za najważniejsze dla całej ludzkości przeważnie tylko przez dziewczęta. U chłopców kwestje te są słabiej reprezentowane.

Co do spraw z dziedziny kulturalno-oświatowej, to linja rozwojowa tych zagadnień u dziewcząt utrzymuje się przez kl. IV, V, VI na jednym poziomie: kl. IV — 25,6%, V — 28%, VI — 28,7%, a natomiast w kl. VII-ej spada do 19,1%, a w VIII — do 15%.

U chłopców procent powyższych zagadnień w poszczególnych klasach jest bardzo nikły: kl. IV — 6%, V — 10,3%, VI — 8,7%, VII — 15,9%. Ciekawem jest, że w klasie VIII-ej chłopcy nie wymieniają ani jednej kwestji z tej dziedziny.

W y k r e s 8:

Rozwój zainteresowania młodzieży zagadnieniami społecznemi.



Wśród zagadnień kulturalno-oświatowych dziewczęta wysuwają następujące:

I grupa: „oświata", „stan oświaty", „zakładanie szkół państwowych", „walka z analfabetyzmem", „reforma i umiejętne prowadzenie szkół";

II grupa: „rozwój kultury", „cywilizacja", „rozwój wiedzy", „rozwój techniki";

III grupa: „wychowanie młodzieży".

Kwestje natury filozoficzno-religijnej, jak już wyżej zostało zaznaczone, uważane są za doniosłe dla ludzkości przeważnie tylko przez dziewczęta.

Linja rozwojowa tych zagadnień wzrasta u dziewcząt od kl. IV — 5,4%, poprzez V — 16,2%, VI — 17,6% i do kl. VII — 21,4%, w VIII zaś spada do 12,5%.

U chłopców procent tych spraw jest znikomy: kl. IV — 6%, V — 5,2%, VI — 5,8%, VII — 6,8%, VIII — 5,6%.

Wśród omawianych zagadnień u dziewcząt wyróżnić można następujące grupy:

I grupa: „kwestja stosunku do Boga", „zachowania wiary";
II grupa: „zagadnienie życia pozagrobowego".

Wśród zagadnień etycznych dziewczęta wymieniają następujące: zagadnienie „duszy", „podniesienia duchowego", „etyki", „życia moralnego", „ofiarności", „humanitarności", „miłości bliźniego", „starania się o cel w życiu", „starania się o użyteczność dla ludzkości".

Procent tych kwestyj u dziewcząt od kl. IV maleje poprzez kl. V, VI i VII a w kl. VIII te kwestje nie są wymienione (kl. IV — 16,3%, V — 14,4%, VI — 8,3%, VII — 5,6%, VIII — 0%).

U chłopców procent powyższych zagadnień jest nieco większy tylko w kl. IV, VII (w IV — 12%, w VII — 11,4%), w pozostałych znikomy.

KAZIMIERA OŻAROWSKA

Pytanie 5:

„JAKIE ZAGADNIENIA NIE SĄ OMAWIANE W SZKOLE, A POWINNY TWOJEM ZDANIEM ZNALEŹĆ MIEJSCE W NAUCE SZKOLNEJ"?

Pytanie to wkracza w dziedzinę reformy szkolnej. Zdumiewa nas ilość i różnorodność poruszonych przez młodzież należących tu zagadnień. (Patrz tabl. X, str. 200).

Na pierwszy plan wysuwa się tutaj sprawa zbliżenia szkoły do życia. Młodzież wskazuje dwie drogi, które mogą doprowadzić do osiągnięcia powyższego celu. Pierwsza droga, to uwspółcześnienie nauki szkolnej, druga — wprowadzenie na teren szkolny przedmiotów przygotowujących do życia praktycznego.

Idąc pierwszą drogą, młodzież obu płci domaga się:

1) uwspółcześnienia poszczególnych przedmiotów, wykładanych obecnie w szkole: np. literatury polskiej [1]), historji [2]);
2) wprowadzenie na teren szkoły nowych przedmiotów, dotyczących zagadnień z życia współczesnego, dotąd jeszcze nie udzielanych [3]): np. nauka o współczesnej Europie, nauka współczesnej polityki i t. d.

---

[1]) „Winniśmy omawiać koniecznie literaturę współczesną. Przecież my wiemy o Kochanowskim, Reju, a nie wiemy, dlaczego nie należy się przyznawać, że się czyta Zarzycką lub Mniszkównę, na czem polega piękno Żeromskiego, czem grzeszy Pitigrilli?" (kl. VII dziewcz.).

[2]) „Powinno się więcej mówić o wielkich mężach Polski współczesnej. Tyle się wie o naszych bohaterach czasów dawnych, o bohaterach współczesnych dowiadujemy się tylko podczas jakichś obchodów czy uroczystości" (VI kl. dziewcz.).

[3]) „Zadużo nas uczy się w szkole o tem co było, a zamało o tem co jest" (kl. VII dziewcz.).

Tabela X

Nr. kol.	Zagadnienia	Szkoły	męskie						żeńskie						Średnio
		Klasa	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	IV	V	VI	VII	VIII	Średnio	
		Ilość ucz.	50	58	69	44	36	257	129	111	108	89	40	477	734
1	Polityczne współczesne		8	13,8	34,8	13,6	5.6	17,1	29,4	36,1	38,9	60,7	55	41,1	32,8
2	Wiadomości i zajęcia praktyczne		—	20,1	7,3	2,3	50	14	9,3	7,2	13,9	46,1	55	—	18.3
3	Filozoficzne		8	17,2	2,9	4,6	11,1	8,6	10,1	14,4	9,3	34,8	7.5	15,3	13
4	Społeczno-prawne		2	1,7	16	9,1	13,9	8,6	4,7	7,2	8,3	12,4	25	9,2	9
5	Przyrodnicze-matematyczne		12	3,5	20,3	4,6	2,8	9,7	14	13,5	3,7	10,1	5	10	10
6	Historja-literatura		2	—	2,9	22,8	8,3	6,2	1,6	8,1	3,7	11,2	10	6,1	6,1
7	Językoznawstwo		4	15,5	—	4,6	22,2	8,2	0,8	4,5	7,4	10,1	—	2,7	4,6
8	Estetyka, sztuka		—	13,8	2,9	11,4	5,6	4,7	10,9	10,8	3,7	7,9	—	7,7	6,7
9	Techniczne, technika wojsk.		20	10,3	7,3	4,6	—	8,9	3,9	2,7	3,7	—	—	2,7	4,8
10	Seksualne		8	5,2	1,5	6,8	—	4,3	4,7	7,2	5,6	10,1	—	6,1	5,5
11	Religijne i etyczne		2	—	1,5	9,1	2,8	2,7	4,7	2,7	5,6	9	2,5	5	4,2
12	Ekonomiczne		—	6,9	8,7	4,6	2,8	5,1	—	0,9	0,9	3,5	10	1,8	3
13	Sport		4	1,7	5,8	2,3	2,8	3,1	5,4	13,5	0,9	—	—	3,9	4,2
	Brak odpowiedzi		42	12,2	17,4	20,4	8,3	20,2	24	15,3	14,8	3,5	7,5	14,2	16,6

Poza reformą w dziedzinie poszczególnych przedmiotów, młodzież szkół średnich chciałaby wprowadzić „lekcje", na których możnaby było wypowiedzieć się i podyskutować na tematy aktualne[1]), zwłaszcza na tematy z dziedziny polityki bieżącej[2]) (por. tabela X); czy to polityki bieżącej Państwa Polskiego, czy też państw ościennych, sprawa stosunków międzypaństwowych, zagadnienia ustrojów politycznych w poszczególnych państwach, formy rządów, kierunku rządów, sprawa partyj politycznych, kwestje narodowościowe w państwie, kwestja mniejszości narodowych, sprawa Żydów i t. p. i t. p.

Naogół można powiedzieć, że cała prawie młodzież obu płci domaga się wprowadzenia jej w zagadnienia bieżącej polityki i tylko b. nieliczne głosy są przeciwne tej reformie, np. „Zagadnienia polityczne w szkole nie powinny być omawiane, ponieważ zapatrywania profesora byłyby narzucone uczniowi" (VII kl. chł.).

Dalej domaga się młodzież przystosowania szkoły do życia pod względem praktycznym, to znaczy, że pragnie, aby szkoła nauczyła wychowanka żyć i radzić sobie w życiu.

Do osiągnięcia powyższego celu proponuje młodzież następujące środki:

1) wprowadzenie na teren szkoły przedmiotów, któreby się przydały w życiu[3]), to jest przedmiotów praktycznych np. nauki dotyczące agronomji, handlowości, nauka buchalterji (chłopcy) lub propedeutyka medycyny, kursy sanitarne, kursy pomocy w nagłych wypadkach (dziewcz.);
2) wprowadzenie zajęć praktycznych, jak np. u chłopców: nauka praktycznego rzemiosła, szoferstwo, krawiectwo, szewctwo, u dziewcząt zaś: gospodarstwo domowe, roboty ręczne, roboty kobiece, pielęgnowanie niemowląt;
3) na specjalnych godzinach roztrząsanie spraw, związanych z życiem i przygotowujących do życia;
4) szkoła powinna udzielać porad zawodowych.

O poradach zawodowych mówi młodzież przeważnie kl. VII i VIII (dziewcz.), co jest zresztą zrozumiałe, gdyż w tych dwóch ostatnich klasach szkoły średniej młodzież musi zastanowić się nad drogą, jaką sobie obierze po skończeniu szkoły.

Wśród zajęć praktycznych wyróżniają się częstością wzmianki o nauce pisania na maszynie i stenografji (mówią o niej zarówno chłopcy, jak

---

[1]) „Trzeba omawiać zagadnienia bieżące np. ostatnie wystąpienia antyżydowskie *), żeby móc sobie wyrobić zdanie, nietylko na podstawie tego, co się przeczyta i mieć możność wypowiedzenia się" (kl. VI dziewcz.).

[2]) „Zagadnienia polityczne. W szkole unika się polityki. Dlaczego? My, jako obywatelki przyszłe, musimy znać się na polityce. Powinniśmy wogóle więcej wiedzieć o życiu współczesnem, w szkole dopiero w ósmej klasie mówi się o obecnych czasach" (VI kl. dziewcz.).

„Ucznia trzeba wprowadzić w zagadnienia polityczne, aby wiedział, co należy sądzić o dzisiejszych wypadkach i miał własne przekonania" (VI kl. chł.).

[3]) „Powinno się wprowadzić więcej nauk zawsze w życiu mogących się przydać, a wycofać nauki zupełnie niepożyteczne, które się zaraz po wyjściu (ze szkoły) zapomni i przez całe życie nie ma się z niemi nic wspólnego" (kl. VII dziewcz.).

---

*) Kwestjonarjusz został przeprowadzony w czasie rozruchów antyżydowskich.

i dziewczęta). Jest kilka odpowiedzi, w których dziewczynki i chłopcy domagają się, by szkoła przygotowywała do życia towarzyskiego i uczyła obyczajów towarzyskich.

Z przygotowaniem młodzieży do życia praktycznego przez szkołę wiąże się kwestja usamodzielnienia młodzieży. Młodzież pragnie, by szkoła uczyła samodzielności [1]).

Ze sprawą wprowadzenia przedmiotów praktycznych na teren szkolny wiąże się kwestja nauczania języków w szkole średniej. Młodzież domaga się nauki języków francuskiego, niemieckiego i angielskiego (szczególniej tego ostatniego), wychodząc z punktu widzenia użyteczności praktycznej tych języków. Mówi także o wprowadzeniu języka międzynarodowego do nauki szkolnej, to jest esperanto (często zamiast łaciny).

Wychodząc tak samo z punktu widzenia praktycznego i przygotowania do życia, młodzież obu płci, a szczególniej żeńska pragnie, aby szkoła uświadamiała pod względem płciowym. Dziewczęta pragną, by w szkole omawiano sprawy higjeny seksualnej, rodzenia się dzieci i t. d. Chłopcy zaś chcieliby wiedzieć o chorobach wenerycznych, samogwałcie i t. d.

Pozatem dziewczęta chciałyby, żeby szkoła mówiła o życiu rodzinnem, miłości rodzinnej, roli kobiety w życiu domowem, rozwodach i t. p.

I wreszcie, wychodząc tak samo z punktu widzenia praktycznego, chcieliby chłopcy (dziewczynki w b. małej mierze) nabyć różne wiadomości techniczne np.: mechanika praktyczna, lotnictwo (teoretycznie i praktycznie), lekcje obchodzenia się ze sprzętem wojennym, bronią, lekcje terenoznawstwa i t. p. Z zagadnień nie poruszanych w szkole wysuwają się na jedno z pierwszych miejsc zagadnienia z dziedziny filozoficznej. Młodzież obu płci, szczególniej zaś żeńska, chciałaby na specjalnych godzinach dyskutować na tematy filozoficzne takie, jak: omawianie kierunków filozoficznych, sprawa początku, końca i celu świata, budowy i powstania świata, powstanie ziemi i innych planet, zagadnienie pochodzenia człowieka, powstanie życia na ziemi, cel życia człowieka, sens i cel śmierci, zagadnienia życia pozagrobowego.

Obok pogadanek filozoficznych domaga się młodzież pogadanek psychologicznych; najwięcej odpowiedzi tego rodzaju otrzymano z kl. VII żeńskiej.

Z zakresu zagadnień społecznych i prawnych chłopcy chcieliby teoretycznie zapoznać się z kwestjami socjalnemi (mówią o wprowadzeniu na teren szkoły socjologji, jako przedmiotu), dziewczęta zaś pragną, aby szkoła uczyła pracy społecznej praktycznie oraz wynajdowała tereny do pracy społecznej, t. j. „zaznajamiała dziewczęta z pracami kobiet na arenie publicznej".

Wypada jeszcze wspomnieć, że część młodzieży pragnęłaby, poza lekcjami religji, dyskutować i wyjaśniać sobie kwestje z zakresu re-

[1]) „W szkole powinno się nas tak przygotować, aby po wyjściu z niej moglibyśmy być już człowiekiem, mogącym żyć już zupełnie samodzielnie i bez niczyjej pomocy" (VII kl. dziewcz.).

ligji i etyki: są to sprawy istnienia i istoty Boga, nieśmiertelności duszy, rozwoju moralnego człowieka [1]) i t. d.

W celu wyrobienia zmysłu estetycznego młodzież dopomina się o wprowadzenie do szkoły nauki muzyki, gry na fortepianie czy też skrzypcach lub innych instrumentach, oraz nauki rysunków (do VIII kl.), malarstwa, rzeźby, zdobnictwa i śpiewu.

Dziewczynki zaś pragnęłyby bardzo, ażeby uczono w szkole tańca, plastyki i chereografji.

Młodzież obu płci chciałaby dyskutować na specjalnych godzinach na temat sztuk i filmów granych w obecnej chwili w teatrach i kinach.

Resumując ostatecznie wszystkie wypowiedzi, należy stwierdzić, że żądania młodzieży idą w dwóch kierunkach:

1) uwspółcześnienia nauki szkolnej.

2) przystosowania przedmiotów szkolnych do użyteczności w życiu praktycznem.

[1]) „Powinna szkoła wpajać w swych wychowanków zasady: niewstydzenia się pracy, szacunku, litości i należytego traktowania ludzi biednych i mniej inteligentnych. Są tacy, którzy po wybiciu się na wyższe stanowiska wstydzą się swych krewnych i znajomych, którzy wybić się nie mogli. Szkoła powinna tak wychowywać młodzież, aby takich osobników nie było. Powinna uświadamiać młodzież w duchu narodowym. Gdy szkoła wyżej wymienione cele osiągnie, zniknie walka klas i Polska będzie potężnym krajem" (VIII kl. chł.).

IRENA SKOWRONKÓWNA

ANKIETA HISTORYCZNA

(Tekst ankiety zobacz str. 104).

Ankieta, dotycząca zainteresowań młodzieży z zakresu historji, została przeprowadzona w wyższych klasach trzech gimnazjów warszawskich: męskiego i żeńskiego państwowego oraz żeńskiego żydowskiego.

W przeprowadzeniu ankiety popełniono pewne błędy. W obu gimnazjach żeńskich w pytaniu 2-giem opuszczono mianowicie punkt „zabytki sztuki", a zamiast „walki między partjami politycznemi" — podyktowano „walki między państwami politycznemi" — te więc punkty w opracowaniu ankiety nie mogły być wzięte pod uwagę. Obok tego, również w pytaniu 2-giem w VII-ej klasie gimnazjum męskiego opuszczono punkt „wynalazki i odkrycia" — co również spowodowało pewną lukę w opracowaniu. Pozatem jednak ankieta dała obfity materjał, który — nie wiadomo wprawdzie czy dobrze — oddaje zainteresowania z dziedziny historji ogółu młodzieży badanych szkół.

Opracowanie ankiety

Pytania: 1, 2 i 4 nadawały odpowiedziom młodzieży zgóry wyznaczony kierunek, ograniczając w ten sposób dowolność i różnorodność wypowiedzi, to też, mimo małej ilości zbadanych, nadawały się do opracowania statystycznego. Odpowiedzi młodzieży na te pytania zostały ujęte w załączone tabele, które pozwalają śledzić ewolucję zainteresowań podanemi faktami.

Odpowiedzi na inne pytania nie dały się przedstawić w postaci tabel, gdyż analiza ich wykazała ogromne rozsianie zainteresowań indywidualnych. Możliwem okazało się jedynie ogólne zobrazowanie wyników ankiety z podkreśleniem spraw, które młodzież wysuwa na plan pierwszy i wyciągnięciem odpowiednich wniosków.

Przejdziemy teraz do omówienia poszczególnych pytań.

Pytanie 1:

„CO CIĘ WIĘCEJ INTERESUJE — CZY TO, CO SIĘ DZIAŁO DAWNIEJ, CZY TEŻ TO, CO SIĘ DZIEJE OBECNIE?”

Pytanie to ilustruje następująca tabela:

Tabela I

Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1.

			Dawniej		Obecnie		Jedno i drugie	
	Klasa	Liczba uczn.	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Gimnazjum męskie	V	29	8	27	21	72	—	—
	VI	25	8	32	15	60	2	8
	VII	32	9	28	22	69	1	3
	VIII	34	4	12	27	76	3	9
Gimnazjum żeńskie państwowe	V	31	16	52	13	42	2	6
	VI	40	8	20	28	70	3	7
	VII	31	5	18	22	71	4	11
	VIII	17	1	6	15	88	1	6
Gimnazjum żeńskie żydowskie	IV	31	12	39	14	45	4	13
	V	25	6	24	19	76	—	—
	VI	34	5	15	27	78	2	6
	VII	29	—	—	27	93	2	7
	VIII	26	—	—	24	92	2	8

Z tabeli I widzimy, że zainteresowanie dobą obecną stale wzrasta z wiekiem i jedynie kl. V-ta gimnazjum męskiego odbiega od tego prawa. Młodzież klas niższych czasem jakby jeszcze „nie widzi rzeczywistości”. Świadczą o tem wypowiedzi, uzyskane w kl. IV-tej i V-tej gimnazjów żeńskich, gdzie uczenice samorzutnie podawały motywy swych zainteresowań (chłopcy, bardziej powściągliwi w pisaniu, nie mając w pytaniu odpowiedniej instrukcji, poprzestawali na lakonicznej odpowiedzi. W kl. V-tej gimnazjum męskiego motywów nie podał ani jeden uczeń).

„Interesuje mnie więcej to, co się działo dawniej — pisze uczenica kl. V gimn. państw. — gdyż czasy obecne znam dobrze, bo w nich żyję, a o czasach dawnych wiem tylko z wykładów profesorów i z książek”. „To, co się dzieje obecnie, to już wiem” — mówi uczenica kl. IV gim. żydow.

Argumentowanie zainteresowania dobą współczesną jest ogólnikowe — „to co się dzieje obecnie dotyczy mnie i moich bliskich” — a zainteresowanie samo skierowane jest — jak się zdaje — raczej w stronę techniki i warunków życia, niż wypadków społeczno - politycznych. Młodzież interesuje się czasami obecnemi, „bo bardzo są ciekawe warunki w jakich się obracamy. Mamy takie nowe wynalazki, radjo, kino, które uprzyjemniają czas” (kl. V gimn. żyd.). Lecz już mniej więcej od klasy VI młodzież zaczyna się orjentować w wypadkach współczesnych, rozumieć historję, której jest świadkiem i interesować się nią. „Czasy współczesne są

bardziej interesujące, gdyż obecna sytuacja gospodarcza całego świata jest jedną z ciekawszych jakie były" (kl. VI gimn. męskie). „Więcej mnie interesują zagadnienia chwili obecnej, dotyczące zmian jakie zachodzą w poglądach i opinji świata całego na kwestje ustrojowe (komunizm, dyktatura, narodowy komunizm w Niemczech) oraz sprawa stosunku Anglji do swych posiadłości pozaeuropejskich" (kl. VIII, gimn. męskie).

Nie znaczy to jednak, aby młodzież klas starszych nie doceniała znaczenia historji, jako nauki o tem „co było dawniej". W dalszym ciągu interesuje się nią i uważa ją za konieczną, ale obecnie ujmuje ją jako naukę pomocniczą dla rozumienia i wyrobienia sobie światopoglądu na życie współczesne. „To co się dzieje obecnie — pisze uczeń kl. VIII — jest, jeżeli nie bezpośrednio, to pośrednio oparte na dziejach minionych. Z tego wynika, że nie można zainteresowań swoich opierać tylko na historji wieku obecnego, lecz trzeba je koniecznie rozłożyć na całokształt historji". Inny uczeń z tej samej klasy pisze: „To, co było dawniej, traktuję tylko jako rzecz pomocną w oświetleniu pewnych faktów, które inaczej byłyby rzeczą nową, niezrozumiałą". Młodzież uważa, że trzeba orjentować się w zagadnieniach współczesnych i że zadaniem szkoły jest przygotować ją do tego. Ankieta przyniosła jednak szereg wypowiedzi, iż — zdaniem młodzieży — szkoła zadania tego nie wypełnia. „W szkole dużo czasu poświęca się na czasy przeszłe, podczas gdy my nie orjentujemy się dokładnie w wydarzeniach teraźniejszych, które ciągle wobec nas się toczą" — pisze uczenica kl. VIII gimn. żyd., a jej koleżanka wyraża podobną myśl dobitniej — „głupiem jest znać historję dawną, a nie znać sytuacji obecnej, jak to się często zdarza, szczególnie u tych, którzy kończą gimnazjum".

Pytanie 2:

„UCZYSZ SIĘ W HISTORJI O WIELKICH LUDZIACH, WOJNACH, ZATARGACH MIĘDZY PAŃSTWAMI, REWOLUCJACH, WALKACH MIĘDZY PARTJAMI POLITYCZNEMI, WYNALAZKACH, ODKRYCIACH, ZABYTKACH SZTUKI — KTÓRA Z TYCH SPRAW NAJBARDZIEJ CIĘ INTERESUJE?"

Odpowiedzi młodzieży na to pytanie zestawiono w tab. II.

Tabela II nie dostarcza tak jasnego obrazu jak poprzednia. U chłopców zaznacza się z wiekiem spadek zainteresowania wielkimi ludźmi, podczas gdy w obydwóch żeńskich szkołach raczej wznosi się ono. Zainteresowanie wojnami i zatargami między państwami bardzo żywe u chłopców kl. V-tej spada potem wyraźnie, a u dziewcząt, zwłaszcza w gimnazjum żydowskiem wogóle jest nikłe. Zato zainteresowanie rewolucjami silniej występuje u dziewcząt, szczególnie w gimnazjum żydowskiem. Jest rzeczą ciekawą, że „wynalazki i odkrycia" mają we wszystkich klasach ogromną ilość zwolenników i najbardziej z podanych w tem pytaniu spraw absorbują młodzież, choć, jak zaznaczają piszący, sprawa ta luźno tylko wiąże się z nauką historji w szkole i mało jest w niej uwzględniona. Silne zainteresowanie młodzieży techniką i wynalazkami potwierdzają odpowiedzi na pyt. 4, zestawione w tab. III (por. str. 209).

T a b e l a II

Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2.

	Klasa	Ilość ucz.	Wielcy ludzie Ilość	Wielcy ludzie %	Wojny Ilość	Wojny %	Zatargi między państw. Ilość	Zatargi między państw. %	Rewolucje Ilość	Rewolucje %	Walki partyjne Ilość	Walki partyjne %	Wynalazki Ilość	Wynalazki %	Odkrycia Ilość	Odkrycia %
Gimnazjum męskie	V	29	10	34	14	48	12	41	11	39	13	44	22	76	18	62
	VI	25	6	24	6	24	5	20	4	16	4	16	13	52	8	32
	VII	32	6	18	11	34	7	22	12	37	5	16	—	—	—	—
	VIII	34	6	17	3	8	6	17	6	20	5	15	21	62	14	41
Gimnazjum żeńskie państwowe	V	32	8	25	3	9	2	6	6	19	—	—	22	69	18	56
	VI	40	13	32	11	27	8	20	9	22	—	—	21	52	19	47
	VII	31	20	64	41	13	6	19	13	42	—	—	14	45	10	32
	VIII	17	9	53	3	18	4	23	11	65	—	—	7	41	5	29
Gimnazjum żeńskie żydowskie	IV	30	6	20	3	10	—	—	4	13	—	—	23	77	21	70
	V	25	3	12	3	12	2	8	11	44	—	—	17	68	13	52
	VI	34	8	25	3	9	1	3	5	15	—	—	24	70	20	59
	VII	29	5	17	1	3	1	3	12	41	—	—	13	44	14	49
	VIII	26	11	46	—	—	2	8	17	65	—	—	18	69	15	58

P y t a n i e 3:

„JAKI FAKT (ZESPÓŁ FAKTÓW) W CZASACH NOWOŻYTNYCH ZASŁUGUJE WEDŁUG CIEBIE NA SZCZEGÓLNĄ UWAGĘ ZE WZGLĘDU NA WPŁYW, JAKI WYWARŁ NA DZIEJE WSZYSTKICH NARODÓW? DLACZEGO?"

Jak można było przewidzieć, jako fakt z czasów nowożytnych zasługujący na specjalną uwagę ze względu na swój wpływ na dzieje narodów — w ogromnej większości przytaczana jest wielka wojna. Młodzież uważa ją za fakt doniosły ze względu na jej następstwa, ważne dla moralnego rozwoju ludzkości (upadek moralności, przedstawienie grozy wojny i wszczepienie idei pacyfistycznych) oraz ze względu na wywołanie wielkich zmian gospodarczych, społecznych i politycznych, wśród których często jest podkreślane odzyskanie niepodległości Państwa Polskiego [1]).

„Wojna ta przyniosła w skutkach pogrom takiej potęgi jak Niemcy, wpłynęła na powstanie licznych państw. Postawiła przed oczyma wszystkich narodów grozę wojny i wszczepiła idee pacyfistyczne (kl. VIII gim. żeńsk. państw.).

„Nasza ojczyzna wyłoniła się w tej wojnie, więc już przez to samo musi być faktem doniosłym zwłaszcza dla nas, Polaków, nie mówiąc już o tem, że odtąd zmieniła się polityka państw europejskich (kl. VI gim. żeńsk. państw.).

Obok wojny światowej drugie zkolei miejsce zajmuje rewolucja francuska, „jako czynnik niosący hasła demokratyczne i ideje wolności i równości społecznej" (kl. VII gim. żeńsk. państw.). Fakt ten wymieniany jest bardzo często przez kl. VII — w związku ze świeżem zapoznaniem się z nim. Faktem, wymienianym często przez uczenice gimnazjum żydowskiego jest rewolucja rosyjska, inni podkreślają doniosłość kryzysu gospodarczego, działalności Ligi Narodów i zagadnienia pacyfizmu, reformacji oraz wojen napoleońskich. Od wyżej wymienionych spraw odbiega fakt, wzięty z zupełnie innej dziedziny, wymieniany kilkakrotnie przez chłopców, jakim jest wynalezienie radjo.

„Radjo! Fakt podawania wiadomości, porozumiewania się na olbrzymie odległości bez bezpośredniego połączenia, zwiększa oszczędność w wydatkach na te różne rzeczy (podróże, poczta), które wpierw były niezbędne. Radjo wskazuje, iż ludzkość idzie w postęp" (kl. VIII, gim. męskie).

P y t a n i e 4:

„GHANDI, NURMI, MUSSOLINI, EDISON — KTÓRĄ Z TYCH POSTACI NAJBARDZIEJ SIĘ INTERESUJESZ? DLACZEGO?"

Odpowiedzi na to pytanie zestawione są w tabeli III.

Z tabeli tej widzimy, iż zainteresowanie postacią Edisona żywe jest bardzo we wszystkich klasach, niezależnie od szkoły i płci, jakkolwiek w dwóch ostatnich klasach spada nieco. „Z nich czterech bezwzględnie Edi-

[1]) Por. opracowanie pytania Nr. 5 Ankiety Trzydniowej („Jakie zdarzenia historyczne najbardziej cię interesują i dlaczego"), str. 125.

Tabela III
Zestawienie odpowiedzi na pytanie 4.

			Ghandi		Nurmi		Mussolini		Edison	
	Klasa	Liczba ucz.	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Gimnazjum męskie	V	29	7	24	10	34	8	25	22	76
	VI	25	8	32	7	28	2	8	13	52
	VII	32	12	37	3	10	11	34	12	37
	VIII	34	14	41	1	3	12	35	16	47
Gimnazjum żeńskie państwowe	V	32	5	15	10	31	4	12	4	65
	VI	40	20	50	5	12	11	27	32	80
	VII	31	17	55	3	10	11	35	15	48
	VIII	17	12	71	2	12	9	53	8	47
Gimnazjum żeńskie żydowskie	IV	31	6	19	3	9	2	6	17	55
	V	25	8	32	2	8	3	12	10	40
	VI	34	6	18	5	15	5	15	24	71
	VII	29	13	45	12	43	7	25	17	59
	VIII	26	16	61	—	—	7	27	12	46

son najbardziej zasłużony jest dla ludzkości". „Jego genjalny wynalazek nietylko poruszył cały świat naukowy, ale bezpośrednio uszczęśliwił ludzkość" — piszą uczniowie kl. VIII. Najmniej zainteresowania budzi osoba Nurmiego, a procent jego zwolenników spada z wiekiem na korzyść postaci z życia politycznego, wśród których Ghandi posiada znaczną przewagę głosów młodzieży nad Mussolinim. Młodzież w dużym stopniu interesuje się walką o wolność Indyj, a zarówno sposób walki, jak ideały Ghandi'ego odpowiadają jej nastrojom.

„Ideał wolności, niezależności, o co tak wiele krwi przelała Polska — jest ideałem najwyższym" — pisze uczeń kl. VIII, motywując swe zainteresowanie postacią Ghandi'ego, a kolega jego pisze „Najciekawszą postacią dla mnie z wymienionych w tem pytaniu jest Ghandi. Potęga duchowa, walcząca o dobro swego narodu, operująca środkami przez siebie wywalczonemi. Zwalcza on wrogów ich własną bronią — kulturę wypiera kulturą — dąży do samowystarczalności, szerzy hasła aktualne na całym świecie". Pozatem Indje posiadają dla młodzieży nieprzeparty urok egzotyzmu, tajemniczości i starej kultury, a w postaci Ghandi'ego „skupiona jest cała potęga kultury indyjskiej, nader ciekawej" (kl. VIII gim. żeńsk. państw.). Wśród młodzieży, interesującej się postacią Ghandi'ego, niema takich, którzyby śledzili jego wysiłki bez sympatji dla jego sprawy, natomiast Mussolini uznawany jest przez jednych entuzjastycznie za „jednostkę niezwykłej siły moralnej i wielkiego genjuszu" (kl. VIII gim. żeńsk. państw.), która potrafiła „ująć w swoje ręce rząd i naród i pomyślnie nim kierować" (kl. VIII gim. męskie), podczas gdy inni, nie zaprzeczając jego wielkości, działalność jego oceniają krytycznie.

„Mussolini jest wielkim człowiekiem, ale mało przewidującym, co się stanie z państwem włoskiem, gdy jego zabraknie” (kl. VIII gim. męskie). „Mussolini jest to człowiek reprezentujący najnowszy sposób rządów w całej Europie zachodniej — dyktatury jednostki, reprezentującej interesy kapitału. Parlament, konstytucja to w gruncie rzeczy fikcja, ukrywająca właściwy stan rzeczy” (kl. VII gim. żyd.).

Głosy te jednak nie są zbyt liczne.

Pytanie 5:

„CZY MASZ JAKIE ZAINTERESOWANIA Z HISTORJI, WYBIEGAJĄCE POZA ZAKRES KURSU SZKOLNEGO? JAKIE?”

Analiza odpowiedzi młodzieży na pytanie 5-te wykazała, iż zainteresowanie uczniów, wybiegające poza zakres kursu szkolnego, można podzielić na dwie grupy: 1) jedne uprzedzają program danej klasy — i te są zaspakajane przez program klas następnych, 2) istotnie wybiegają poza ramy programu gimnazjum.

Tak więc już w kl. V młodzież interesuje się wielkiemi wypadkami dziejowemi, jak rewolucją francuską, czasami Napoleona i t. p. Większość jednak wymienionych spraw wybiega wogóle poza kurs szkolny. Największą ilość tych zainteresowań przyciągają czasy obecne, zagadnienia polityki polskiej i państw innych oraz ważne zjawiska, jak rewolucja rosyjska, kryzys gospodarczy, kwestja żydowska, konflikt wschodni oraz sprawy bardziej ogólne, jak nauki ekonomiczne, gospodarcze, społeczne, historja sztuki, sportu, rozwój parlamentaryzmu, walka klas, sprawy religijne, wreszcie — podnoszone przez dziewczęta — wiadomości dokładniejsze, „psychologiczne”, dotyczące wielkich ludzi. Podnieść również należy, iż historja Azji, Japonji, Indyj budzi duże zainteresowanie, jak również historja Ameryki ma swych zwolenników. Około $^{1}/_{3}$ część młodzieży zadawala się kursem szkolnym.

Pytanie 6:

„CZY PO ZAZNAJOMIENIU SIĘ NA LEKCJACH HISTORJI Z DZIEJAMI PEWNEGO OKRESU POWRACAŁEŚ PÓŹNIEJ DO JAKIEGOŚ FAKTU, PRAGNĄC SIĘ Z NIM SZCZEGÓŁOWIEJ ZAPOZNAĆ? WYMIEŃ TEN FAKT (FAKTY).”

W przeciwstawieniu do poprzedniego pytania, w którem chodziło o wykrycie zainteresowań młodzieży, nie zaspakajanych przez szkołę, pytanie 6-te dążyło do wykrycia punktów programu najbardziej młodzież interesujących. Odpowiedzi na to pytanie wykazały wielkie rozsianie. W kl. V-tej i VI-tej przeważnie pojedyńcze głosy padły na poszczególne fakty, przyczem duża część młodzieży nie znalazła w programie szkolnym żadnego faktu, do którego wracałaby w celu bliższego zapoznania się z nim. Przy opracowywaniu tego pytania trudno było się oprzeć wrażeniu, że szereg faktów nie posiadał właściwie siły atrakcyjnej, a punkty programu wymieniane były często na chybił-trafił, lub też w wyniku złego zrozumienia pytania, mianowicie w znaczeniu powtórnego zetknięcia się z jakimś faktem z okazji obowiązującej lektury, widzianego filmu, lub przeczytanej powieści historycznej. O braku istotnego zainteresowania dla jakiegoś wybranego faktu czy zagadnienia świadczą przytoczone niżej wypowiedzi, jakkolwiek autorki ich nie chciały przyznawać się do tego. „Nieraz są lekcje bardzo ciekawe, których słuchałabym ciągle, więc nieraz w domu myślę nad tem, ale nie pamiętam w tej chwili nad czem” (kl. V gim. żeńsk. państw.), lub: „Często gdy zaznajamiam się z dziejami pewnego okresu powracam do jakiegoś faktu, chcąc się z nim lepiej zapoznać” (kl. V gim. żeńsk. państw.).

Klasy V i VI nie wykazały ani jednego punktu, który byłby wyraźnie interesujący dla młodzieży ze wszystkich trzech badanych szkół. Wymieniane są najrozmaitsze sprawy, które trudnoby nawet ująć pod jakieś wspólne zainteresowanie ogólniejsze, jak np. mitologja, inwestytura, plemiona słowiańskie i t. p. Wygląda to na dość przypadkowe wyliczanie. U chłopców największą liczbę gosów uzyskał tu okres jagielloński (3) i wojny krzyżowe (4), u dziewcząt z państwowego gimnazjum — kultura starożytna (6) i wędrówki ludów (3), w gimnazjum żydowskiem — feudalizm (3).

W klasach: VII i VIII sytuacja się zmienia. Wyraźnie zmniejsza się ilość osób, które w programie nie znalazły żadnego faktu szczególnie interesującego, a sprawy wymieniane przez młodzież powtarzają się i pewne kwestje wysuwają się zdecydowanie na plan pierwszy, jako interesujące najbardziej — z zawartych w programie — młodzież w tym okresie. Tak więc największą liczbę głosów uzyskuje rewolucja francuska, następnie okres napoleoński, wielkiej wojny i — prócz gimnazjum żydowskiego — historja Polski od końca XVIII wieku do czasów obecnych. Młodzież żydowska interesuje się natomiast specjalnie „wiosną ludów".

Ten nagły wzrost zainteresowania materjałem przerabianym, jaki występuje w kl. VII i VIII pozwala wyciągnąć wniosek, że materjał tych klas w większym stopniu odpowiada zainteresowaniom tego wieku, dla jakiego jest przeznaczony, niż materjał klas poprzednich odnośnie do przerabiających go uczniów, lub może wogóle bardziej jest interesujący dla ogółu młodzieży.

Wniosek ten potwierdzają wyniki uzyskane w odpowiedziach na pytanie 7.

Pytanie 7:

„POWIEDZ OTWARCIE I SZCZERZE, KTÓRE CZĘŚCI KURSU HISTORJI NUDZĄ CIĘ? KTÓRE UWAŻASZ ZA ZBYTECZNE? KTÓRE UWAŻASZ ZA KONIECZNE DO POZNANIA, CHOĆ MOŻE OSOBIŚCIE NIEZBYT CIĘ INTERESUJĄ? KTÓRE CIĘ NAPRAWDĘ INTERESUJĄ?"

Odpowiedzi na pierwszą część tego pytania wykazały, iż w programie szkolnym historji istotnie jest szereg punktów, nie interesujących młodzieży, która częściowo uważa je mimo to za konieczne do poznania, częściowo zaś radaby je usunąć z programu. Tak więc okazało się, iż mało interesująca dla dużej ilości młodzieży jest historja starożytna i średniowieczna, a w zakresie historji Polski — walki dzielnicowe. Młodzież nie chciałaby usunąć całkowicie wiadomości o tych okresach dziejów, lecz zwęziłaby je znacznie i pragnęłaby je mieć w ujęciu bardziej ogólnem. W ankiecie jasno uwydatnia się przeciążenie młodzieży szczegółami, datami, które specjalnie w obrębie historji starożytnej i średniowiecznej wydają się młodzieży zbyteczne. Często rozlegają się głosy, że ogólne, syntetyczne ujęcie byłoby bardziej celowe, niż gromadzenie szczegółów. „Uważam, że inaczej powinno się ujmować historję — pisze uczenica kl. VI gimn. państw. — Mniejszą uwagę zwracać na fakty, a większą na ich konsekwencje. Historję powinno się traktować zagadnieniami". To dotyczy szczególnie opisów wojen, które młodzież chciałaby ujmować od strony przyczyn i skutków z pominięciem wielu szczegółów taktycznych (jedynie w gimnazjum męskiem 2 chłopców chciałoby jeszcze więcej szczegółów o wojnach). „Bardziej nudne wydają mi się, szczególnie w historji starożytnej, wojny o których bardzo szybko się zapomina i które właściwie nie rozszerzają pojęć" — pisze ucz. kl. VIII gimn. żeńsk. państw. — i zdaje się, że ten pogląd dzieli z nią duża część młodzieży. Podkreślana jest bardzo zbyteczność szczegółów odnośnie do stosunków domów panujących i dynastyj i wogóle — przełado-

wanie programu. „Cały program historji, jaki przechodzimy w szkole średniej, jest stanowczo przeładowany, wszystko objąć i spamiętać jest niepodobieństwem. Dochodzi do tego, że tak interesujący przedmiot staje się nużącym i niecierpianym" (kl. VIII gimn. żeńsk. państw). W gimnazjum żydowskiem szereg uczenic uważa, iż historja Polski traktowana jest zbyt szczegółowo, w obydwu innych gimnazjach słychać natomiast głosy, iż zbyt dokładnie uczymy się historji państw, nie sąsiadujących z Polską.

Niema jednak takich punktów programu, które młodzież chciałaby całkowicie usunąć, życzenia jej dotyczą raczej pewnych zmian w ujęciu. „Żadnego okresu nie uważam za zbyteczny, sposób tylko wykładania — mojem zdaniem — nie jest życiowy. Uczeń powinien mieć wyrobiony ogólny rzut oka na dzieje — poprostu — całej ludzkości (ten zostanie mu na całe życie); wymagania zaś od ucznia recytowania na pamięć drobnych, nieistotnych faktów, zbytecznie go nuży i poprostu zniechęca do przedmiotu do tego stopnia, że uczeń z o d r a z ą bierze książkę do ręki (kl. VIII gimn. męsk.).

Druga część pytania — dotycząca punktów programu, rzeczywiście interesujących ucznia, nie przyniosła już nic nowego, bowiem uczniowie wypowiedzieli się na ten temat w pyt. 5 i 6.

P y t a n i e 8:

„CO DODAŁBYŚ JESZCZE DO KURSU SZKOLNEGO HISTORJI?"

Duża część młodzieży, jakby w obawie przed powiększeniem programu, mimo wymienionych uprzednio swych zainteresowań, wybiegających poza kurs szkolny — nie chciałaby nic dodać do programu. Wielu stwierdza, że program i tak jest przeładowany i raczej należałoby coś odjąć. „Starczy" — mówi lakonicznie jeden z uczniów. Reszta jednak podnosi swe żądania. Tak więc rozlegają się głosy za wprowadzeniem do programu historji Indyj, Japonji i Chin, łącznie z historją kultury, a może nawet głównie dla niej. Zainteresowanie temi sprawami może specjalnie jest żywe ze względu na toczące się obecnie wypadki, Indje — Anglja oraz Japonja — Chiny, tem niemniej stwierdzić trzeba, iż młodzież istotnie się niemi interesuje i niejednokrotnie sama wiadomości odpowiednich szuka.

Młodzież chciałaby szerzej omawiać sprawy społeczne, polityczne, ekonomiczne. Radaby dowiadywać się na lekcjach historji więcej o wynalazkach i odkryciach, przechodzić historję kultury, sztuki, sportu. Wreszcie — chciałaby otrzymywać więcej praktycznych wiadomości w stosunku do sytuacji obecnej, dowiadywać się o najważniejszych przepisach prawnych, wychodzić ze szkoły bardziej przygotowana do zajęcia odpowiedniego stanowiska w życiu społecznem i politycznem.

W gimnazjum żydowskiem uczenice interesują się specjalnie sprawami społecznemi i te zagadnienia chciałyby rozszerzyć w kursie historji.

Wreszcie dużo głosów wypowiedziało się w sprawie zmiany nie tyle programu, ile raczej metody uczenia oraz sposobu ujmowania programu. Młodzież chciałaby więcej ożywienia, dyskusyj, kółek historycznych, wycieczek, czytania gazet. Szereg głosów dopomina się wskazywania odpowiedniej literatury nietylko ściśle naukowej, lecz i pięknej — w związku z historją. Szereg głosów krytykuje używany obecnie podręcznik Nankego i uważa, iż powinien on być zastąpiony innym, gdzie byłoby ujęcie bardziej syntetyczne, filozoficzne, ogólne. Młodzież podnosi niejednokrotnie potrzebę ściślejszego związku z innemi przedmiotami nauczania, jak literaturą oraz historją kościoła, przytem w stosunku do tej ostatniej domaga się bardziej objektywnego traktowania.

Dr. RÓŻA CZAPLIŃSKA-MUTERMILCHOWA

ANKIETA GEOGRAFICZNA

(Tekst ankiety zobacz str. 105)

Ankieta geograficzna wypełniona była tylko w jednem gimnazjum męskiem i jednem gimnazjum żeńskiem w Warszawie, w klasach I, II, III, IV.

Odpowiedzi dzieci na ankietę świadczą o dość dużem zainteresowaniu dzieci geografją. Świadczą o tem liczby, uzyskane na podstawie ankiety, zestawione w następujące niżej podane tabele.

Na podstawie odpowiedzi dzieci możemy wyciągnąć następujące ogólne wnioski:

1. Z wyjątkiem IV klasy żeńskiej, w której na 28 dziewczynek 61% woli uczyć się o innych krajach, ogromna większość dzieci woli uczyć się o Polsce.

2. Z tych krajów, o których mają się uczyć poza nauką o Polsce, większość dzieci woli uczyć się o krajach dalekich, przyczem jednak dzieci różnie klasyfikują kraje: jedne uważają kraje europejskie, np. Francję za kraj bliski, inne za daleki, bliskie zaś są kraje, sąsiadujące z Polską, np. Rosja, Litwa, Czechosłowacja.

Najczęściej wymieniane są jako kraje interesujące (por. tab. II): Ameryka, Francja, Japonja, Chiny, Anglja, Afryka, Indje, Niemcy, Rosja, w klasach I i II biegun północny. Inne kraje wymieniane są po parę razy. Dziewczynki wymieniają naogół mniej krajów niż chłopcy.

3. Trudno jest wyciągnąć jakiś ogólny wniosek co do tego, czy dzieci wolą się uczyć o przyrodzie danego kraju, czy też o jego mieszkańcach. Klasy I męska oraz I i II żeńska wolą uczyć się o przyrodzie, klasy wyższe raczej o mieszkańcach, liczby jednak (por. tab. I) nie wskazują na wyraźne zainteresowanie całej klasy, z wyjątkiem IV klasy żeńskiej, w której 71% dziewczynek woli uczyć się o mieszkańcach danego kraju.

Tabela I
dla pytań 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9.

Gimnazjum		męskie				żeńskie			
Klasa		I	II	III	IV	I	II	III	IV
Ilość dzieci, odpowiadających na ankietę		33	39	33	50	34	35	24	28
Pytanie 1	Jaki proc. dzieci woli uczyć się o Polsce	73	67	61	64	82	86	71	25
	Jaki procent dzieci woli uczyć się o innych krajach	27	28	15	26	6	14	25	61
	Jaki procent dzieci chce uczyć się o tem i o tem	—	5	15	10	12	—	—	14
Pytanie 2	Jaki procent dzieci woli uczyć się o krajach dalekich	67	87	61	48	56	54	79	97
	Jaki procent dzieci woli uczyć się o krajach bliższych	24	8	39	22	26	28	12	3
	Jaki procent dzieci chce uczyć się o tem i o tem	6	—	—	8	9	18	—	—
Pytanie 3	Jaki procent dzieci woli uczyć się o przyrodzie danego kraju	51	10	30	16	45	56	8	21
	Jaki procent dzieci woli uczyć się o mieszkańcach danego kraju	33	56	57	56	26	23	21	71
	Jaki procent dzieci chce uczyć się o tem i o tem	16	20	6	28	26	20	71	8
Pytanie 4	Jaki procent dzieci woli uczyć się o przeszłości danego kraju	67	40	57	32	79	51	64	54
	Jaki procent dzieci woli uczyć się o tem, co się teraz dzieje	33	30	36	42	18	31	36	46
	Jaki procent dzieci chce uczyć się o tem i o tem	—	30	—	26	3	18	1	—
Pytanie 5	Jaki procent dzieci interesuje się głębią ziemi — bardzo	61	72	73	60	79	89	75	86
	„ „ — trochę	12	13	18	26	9	11	12	7
	„ „ — mało	21	5	9	14	6	—	4	7
Pytanie 6	Jaki procent dzieci lubi przypatrywać się mapom	100	92	97	98	97	89	96	64
	Jaki procent dzieci nie lubi przypatrywać się mapom	—	8	3	2	3	11	4	36
	Jaki procent dzieci lubi rysować mapy	55	74	76	80	47	54	83	46
	Jaki procent dzieci nie lubi rysować map	3	26	9	10	3	31	12	54
Pytanie 7	Jaki procent dzieci lubi czytać opisy obcych krajów	97	95	79	84	85	80	79	93
	Jaki procent dzieci nie lubi czytać opisów obcych krajów	3	5	15	12	15	8	17	7
Pytanie 9	Jaki procent dzieci chce uczyć się o ciałach niebieskich — bardzo.	70	95	57	64	88	80	87	97
	„ „ — trochę.	18	5	18	20	9	6	13	3
	„ „ — wcale nie	12	—	9	10	—	3	—	—

Tabela II dla pytania 2[1]).
Jakie „kraje" dzieci najczęściej wymieniają?

Nazwa kraju	chłopcy (155)	dziewczęta (121)
Ameryka	53	19
Francja	38	16
Japonja	27	23
Chiny	25	15
Anglja	22	2
Afryka	20	7
Indje	20	12
Niemcy	18	10
Rosja	16	6
Biegun północny	8	1

Tabela III dla pytania 5.
Co dzieci interesuje w głębi ziemi?

	chłopcy (155)	dziewczęta (121)
Minerały	18	5
Wulkany	11	6
Lawa	6	4
Ogień	5	—
Zwierzęta i robaki	4	—
Nafta	3	—
Sól	3	—
Węgiel	2	—
Czy tam są ludzie	2	—
Praca górników	1	—

Tabela IV dla pytania 6.
Jakim mapom dzieci lubią się przypatrywać?

Mapy	chłopcy (155)	dziewczęta (121)
polityczne	15	11
fizyczne	14	7
Polski	14	9
historyczne	9	3
obcych państw	8	—
nieznanych miejsc	4	—
Azji	3	—
Europy	2	—
Ameryki	2	—
starożytne	2	—

Tabela V dla pytania 8.
Czemu dzieci najchętniej przyglądają się na wycieczkach?

	chłopcy (155)	dziewczęta (121)
Krajobraz	47	62
Przyroda	24	16
Rośliny	14	12
Zabytki	11	12
Zwierzęta	9	13
Ludzie	5	5

[1]) W tabeli tej, jak i w następnych (prócz tabeli VII), podane są ilości, nie przeliczone na procenty.

T a b e l a VI dla pytania 10.
Jakie rzeczy dzieci wymieniają, jako najbardziej interesujące, a jakie, jako najtrudniejsze?

	Gimnazjum	męskie				żeńskie			
	Klasa	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	Ilość dzieci, odpowiadających na ankietę	33	39	33	50	34	35	24	28
Rzeczy interesujące	Wszystko interesujące	5	15	—	22	3	4	18	1
	Astronomja	—	12	—	—	9	31	—	—
	Afryka	11	—	—	—	—	—	—	—
	Polska	7	—	—	8	—	—	—	—
	Krajobraz	7	—	—	—	—	—	—	—
	Podróże	4	1	—	—	—	1	—	—
	Mapy	3	2	—	—	—	—	—	—
	Plany klasy	—	—	—	—	9	—	—	—
	Mierzenie szerokości i długości geograficznej	—	1	1	—	2	1	—	—
	Australja	—	—	3	—	—	—	—	—
	Odkrycia	—	—	1	—	—	—	—	—
	Ludność	—	—	1	—	—	—	—	—
	Wycieczka	1	—	—	—	—	—	—	—
	Powstawanie gór	—	—	—	—	—	—	—	9
	Rzeki	—	—	—	—	—	—	—	9
	Góry	—	—	—	—	—	—	—	7
Rzeczy nudne	Opis klasy	3	—	—	—	1	—	—	—
	Opis wycieczki	1	—	—	—	—	—	—	—
	Plany	2	—	—	—	9	4	—	—
	Skala	1	1	—	—	3	—	—	—
	Mierzenie szerokości i długości geograficznej	1	5	—	—	—	3	—	—
	Kąt padania promieni słońca	—	—	—	—	15	—	—	—
	Rzeki	—	—	—	—	—	—	—	15
	Góry	—	—	—	—	—	—	—	3
	Ziemia	—	—	—	1	—	—	—	—
	Klimat	—	—	1	1	—	—	—	1
	Wiatry	—	—	—	—	—	—	—	10
	Podróże	—	1	—	—	—	—	—	—
	Afryka	—	—	2	—	—	—	—	—

4. W klasie I obu szkół widoczna jest pewna przewaga zainteresowania na korzyść nauki o przeszłości danego kraju, o zainteresowaniach pozostałych klas nic wyraźnego nie da się powiedzieć.

5. Ogromna większość dzieci bardzo chce się uczyć o tem, co się w głębi ziemi dzieje. Najczęściej interesują się (por. tab. III) minerałami, wulkanami. W klasie I i II zdarzają się pytania, czy tam są ludzie, zwierzęta, robaki. Dziewczynki albo ogólnikowo odpowiadają, że wszystko chcą wiedzieć, albo wcale nie wymieniają przedmiotu zainteresowania w przeciwieństwie do chłopców, którzy szczegółowo wypowiadają się w tym względzie.

6. Prawie wszystkie dzieci lubią przypatrywać się mapom, znikomy tylko odsetek nie lubi tego czynić, z wyjątkiem IV klasy żeńskiej, w której 36% nie lubi przypatrywać się mapom (por. tab. I). W klasie I obu szkól tylko po 3% nie lubi rysować map (niewszystkie dzieci rysowały mapy).

Tabela VII dla pytania 11.

Co dzieciom najtrudniej było zrozumieć, albo sobie wyobrazić?

	Gimnazjum	Zestawienie procentowe							
		męskie				żeńskie			
	Klasa	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	Ilość dzieci, odpowiadających na ankietę	33	39	33	50	34	35	24	28
Rzeczy trudne	Trudności nie miało	63	79	73	90	59	48	55	36
	Podziałka	5	1	—	—	6	3	—	—
	Mapy	1	—	1	—	—	—	—	—
	Obliczanie czasu	1	—	—	—	—	—	—	—
	Mierzenie szerokości i dług. geogr.	—	1	—	—	—	8	—	—
	Rzuty na płaszczyźnie	—	1	—	—	—	—	—	—
	Wielkość planet	1	—	—	—	—	—	—	—
	Opis wycieczki	3	—	—	—	—	—	—	—
	Afryka	—	2	—	—	—	—	—	—
	Rzeki	—	—	—	—	—	—	—	7
	Wszystko było trudne	1	—	—	—	—	—	—	2
	Trudności z powodu podręcznika	—	—	—	—	—	—	—	2

mniej więcej połowa klasy lubi. W wyższych klasach większość dzieci lubi rysować mapy, jednakże odsetek nie lubiących wzrasta, najwyższy jest znów w klasie IV żeńskiej, wynosi 54%.

Jako interesujące wymieniane są najczęściej mapy fizyczne, polityczne i mapy Polski (por. tab. IV), przyczem dziewczynki znacznie mniej, niż chłopcy, wymieniają map.

7. Wszystkie dzieci z nielicznemi wyjątkami lubią czytać książki z opisami obcych krajów, przyczem niektóre dodają, że wolą, aby opis był wpleciony w opowiadanie.

8. Z rzeczy, interesujących na wycieczce (por. tab. V), najczęściej wymieniane są: krajobraz, przyroda, rośliny, zabytki, zwierzęta, ludzie. Różnice wyraźne między chłopcami a dziewczynkami nie zaznaczają się, również nie widać różnic w odpowiedziach między klasami.

9. Ogromna większość dzieci chce się uczyć o ciałach niebieskich.

10. Co do zainteresowań jakimś szczegółem kursu geografji danej klasy, nie można wyciągnąć jakichś ogólniejszych wniosków, podobnież jak co do tego, co dzieci najbardziej nudziło. W tabeli VI, ilustrującej to pytanie, cyfry są małe i rozsypane tak, że nie mogą nam dać obrazu zainteresowań dzieci.

11. Podobnież i tabela VII nie daje nam wyraźnego obrazu tego, co dzieciom sprawiało trudność przy nauce geografji. Widzimy, że znaczny odsetek dzieci, szczególnie w szkole męskiej, nie miał żadnych trudności przy nauce. Kilkoro dzieci w obu szkołach miało trudności z podziałką, mapami i pomiarami. Cyfry te są jednak zbyt małe, aby można z nich było wnioskować w sposób ogólny o trudnościach.

U w a g i o g ó l n e. Naogół w odpowiedziach dziewczynek widać mniejsze zainteresowanie przedmiotem. Być może, że większe zainteresowanie geografją w szkole męskiej spowodowane jest wyraźnym wpływem nauczyciela, na co chłopcy samorzutnie zwracali uwagę („Nauczyciel tak tłumaczy, że wszystko rozumiemy, wszystko jest interesujące”), zarówno w odpowiedziach piśmiennych, jak w głośnych odezwaniach się przy dyktowaniu im pytania 10 i 11 (ankieta była przeprowadzona przez psychologa w nieobecności nauczyciela).

HALINA KORNÓWNA

ANKIETA PRZYRODNICZA [1])

(Tekst ankiety zobacz str. 105).

Ankieta ta została przeprowadzona tylko w dwu gimnazjach, jednem męskiem i jednem żeńskiem, w klasach I—IV; z gimnazjum męskiego otrzymano także odpowiedzi klasy podwstępnej i wstępnej (których tu nie bierzemy pod uwagę).

Ogólna liczba odpowiedzi wynosi 265.

Mimo drobnych rozmiarów tej ankiety chcielibyśmy uwzględnić przynajmniej pewne jej punkty z następujących powodów.

Pewne pytania tej ankiety zbliżają się treścią swą do pytań, zawartych w innych ankietach. Otóż było rzeczą interesującą przekonać się, czy odpowiedzi na te pytania będą zgodne. I tak jedno z pytań ankiety „trzydniowej" indagowało dzieci w tym kierunku, co je „najbardziej interesuje z nauk przyrodniczych (botanika, zoologja, anatomja i t. d.)" — (porównaj str. 137 i nast.). Otóż tam znacznie większy procent dzieci, zarówno chłopców jak dziewcząt, oświadczył się za zoologją aniżeli za botaniką. Różnica między obu płciami tem się tylko zaznaczyła, że dziewczęta, optując większością, tak samo jak chłopcy, na rzecz zwierząt, przecież większą dały względnie ilość głosów za roślinami.

Ankieta „przyrodnicza" w pierwszem swojem pytaniu o tyle odbiega od tamtego pytania, że nie mówi o „zoologji" i „botanice", lecz wprost o zwierzętach i roślinach i że nie wymienia jak tam wielu terenów przyrody, a ogranicza się do dwóch jedynie działów, pytając, który z nich bardziej pociąga. Wyniki liczbowe odpowiedzi na to pytanie podaje tabela u góry strony następnej.

Z tabeli tej widzimy w sposób bardzo wyraźny przewagę zainteresowania zwierzętami; zaznacza się ona u obu płci we wszystkich badanych klasach. Daje to nam potwierdzenie wyników tamtej ankiety; okazuje się, iż spotykamy się tu z tak powszechnem prawem zainteresowania, iż do jego ujawnienia się wystarczą odpowiedzi grupy dziecięcej niezbyt licznej. Widzimy dalej, jak wiek zmienia stosunek liczb potrochu na korzyść roślin (z jednem drobnem wahaniem u chłopców), na co wskazywała też poprzednia ankieta. Widzimy też dalej większe stosunkowo liczby zwolenniczek roślin aniżeli zwolenników, co wyraźniej wystąpi wtedy, jeżeli uwzględnimy także rubrykę: brak przewagi jednego zainteresowania. W ankiecie „trzydniowej" różnica płci, o której teraz mowa, nie wystąpiła tak wcześnie, co tłumaczy się może tem, iż nie przeprowadzono tam rozróżnienia przewagi i równości pewnych zainteresowań.

---

[1]) Wobec małej ilości odpowiedzi na tę ankietę, nie chcąc przecież pomijać jej rezultatów jako interesujących, zastosowano inny nieco sposób wyliczania i układania tabel, na co czytelnikowi zwracamy uwagę.

Pytanie 1.

„Czy interesują cię więcej zwierzęta, czy rośliny?"

Chłopcy / Dziewczęta

Interesują się więcej:	Chłopcy Kl. I (28 os.)		Kl. II (22 os.)		Kl. III (30 os.)		Kl. IV (20 os.)		% ogółem	Dziewczęta Kl. I (32 os.)		Kl. II (30 os.)		Kl. III (39 os.)		Kl. IV (21 os.		% ogółem
	ll. odp.	%	ll. odp.	%	ll. odp.	%	ll. odp.	%		l. odp	%	ll. odp.	%	ll. odp.	%	ll. odp.	%	
Zwierzętami	24	86	20	90	25	83	16	80	85	16	50	15	50	29	74	15	71	61
Roślinami	—	—	2	10	1	4	4	20	8	2	6	2	7	5	13	3	14	10
Brak przewagi jednego z zainteresowań	4	14	—	—	3	10	—	—	6	12	38	13	43	3	8	2	10	25
Odpowiedzi niejasne	—	—	—	—	1	4	—	—	1	2	6	—	—	2	5	1	5	4

Przejdziemy teraz do drugiego pytania ankiety, które brzmi: „Czy interesuje cię budowa ciała człowieka (bardzo, trochę, czy też mało)? Co z budowy człowieka interesuje cię najbardziej?"

Wyniki tego pytania ilustrują 3 następujące tabele, z których jedna zbiera odpowiedzi na pierwszą, a dwie dalsze na drugą jego część (dla chłopców i dziewcząt oddzielnie).

Ułamkowe pozycje niektórych rubryk drugiej tabeli pochodzą stąd, że niektóre dzieci wymieniały nie jeden, lecz kilka składników budowy organizmu. Jeżeli np. dziecko zgłosiło trzy składniki, to wtedy każdemu z nich przyznawaliśmy $^1/_3$ zainteresowania.

Uwzględniając razem wszystkie rubryki tabeli pierwszej, widzimy, jak zainteresowanie budową organizmu rośnie z wiekiem, i w klasie czwartej osiąga już duże procenty. Daje nam to rozszerzenie danych o zainteresowaniu anatomją, uzyskanych przez ankietę „trzydniową" (porównaj str. 138 i nast.).

Pytanie 3.

a) „Czy interesuje cię budowa ciała człowieka (bardzo, trochę, czy też mało)?"

Chłopcy

Odpowiedzi	bardzo		trochę		mało		wcale nie		Odpow niejas. lub br.	
		%		%		%		%		
Kl. I (28 os.)	10	36	8	28	1	4	2	8	7	25
Kl. II (22 os.)	14	63	3	13	—	—	1	6	4	18
Kl. III (30 os.)	6	20	3	10	1	3	16	53	4	14
K l. IV (20 os.)	6	30	11	55	—	—	2	10	1	5

Dziewczęta

Odpowiedzi	bardzo		trochę		mało		wcale nie		Odpow niejas. lub br.	
		%		%		%		%		
Kl I (32 os.)	2	6	1	3	—	—	25	78	4	13
Kl. II (30 os.)	8	27	7	23	2	7	9	30	4	14
Kl. III (39 os.)	19	49	10	25	1	3	6	16	3	8
Kl. IV (21 os.)	8	38	8	38	—	—	4	19	1	5

Pytanie 3.

b) „Co z budowy człowieka interesuje cię najbardziej?"

Chłopcy

Odpowiedzi	głowa	czaszka	układ kost (bud. szkiel)	tułów (nerki i t. p.)	nogi	wnętrz. ogół (bud. organ.)	serce	żołądek trawienie	płuca (piersi klatka pier.)	narząd płciowy	budowa oka	układ nerw. (ruchy)	mózg (umysł)	ukł. naczyń krwionośn	mięśnie	cała budowa (ogólnie)	nic	brak odpow. szczegół.
Kl. I (28 os.)	$7\frac{5}{6}$	$3\frac{1}{2}$	—	1	$\frac{1}{3}$	—	$1\frac{1}{2}$	—	$1\frac{1}{3}$	—	$\frac{1}{2}$	—	1	—	—	3	2	4
Kl. II (22 os.)	$5\frac{1}{2}$	3	$3\frac{1}{2}$	—	—	1	—	1	$1\frac{1}{2}$	-	1	1	$\frac{1}{2}$	-	—	2	1	1
Kl. III (30 os.)	$1\frac{1}{4}$	—	$\frac{1}{4}$	—	—	—	$\frac{3}{4}$	—	—	—	2	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	—	—	4	16	5
Kl. IV (20 os.)	$3\frac{1}{4}$	—	$2\frac{1}{4}$	1	—	2	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{2}$	—	$1\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$2\frac{1}{3}$	1	1	$\frac{1}{3}$	1	2	1

Pytanie 3.

b) „Co z budowy człowieka interesuje cię najbardziej?"

Dziewczęta

Odpowiedzi	głowa, czasz. twarz	układ kost. (bud. szkiel)	mózg (org. myślowe)	układ nerwowy	harmonja w układ ciała	tułów	wnętrz. ogół (organizm)	serce	płuca	kiszki (ślepa kisz.)	bud. zewn (oczy i t.p.)	cała budowa jednakowo	nic	brak odpow. szczegół.	Odpowiedzi wymijające
Kl. I (32 os.)	—	$\frac{1}{2}$	1	—	—	1	—	—	—	$1\frac{1}{2}$	—	—	23	3	2
Kl. II (30 os.)	$2\frac{5}{6}$	$\frac{1}{3}$	—	$\frac{1}{3}$	—	—	$1\frac{5}{6}$	$4\frac{5}{6}$	-	$\frac{5}{6}$	1	4	8	4	2
Kl. III (39 os.)	8	1	1	—	—	—	$6\frac{1}{2}$	1	2	—	$\frac{1}{2}$	3	7	4	5
Kl. IV (21 os.)	$4\frac{1}{2}$	—	2	—	1	—	$3\frac{1}{2}$	—	—	—	—	2	4	4	—

Interesujące są tabele b) (pyt. 3). Zasługiwałyby one na dokładniejszą analizę, na co tutaj brak miejsca. Skonstatujemy tylko częste wymienianie głowy względnie czaszki jako najbardziej interesującego składnika budowy organizmu ludzkiego. Ciekawa jest dalej rubryka „wnętrzności", wskazująca na to, jak młodzież zaczyna interesować się wewnętrzną strukturą organizmu. W klasie czwartej dwóch chłopców deklaruje swoje zainteresowanie budową narzędów płciowych. Ciekawe jest zachowanie się w tym względzie dziewczynek. Żadna z nich o tych narządach nie wspomina. Natomiast znajdujemy w klasie III i IV odpowiedzi takie: „Nie mogę napisać", „Nie chcę napisać", „Nie mogę powiedzieć tego". Widzimy tu zatem i budzące się zainteresowanie płciowemi funkcjami organizmu i rozwiniętą już w wysokim stopniu pruderję.

Opuszczając dalsze pytania, wspomnimy tylko jeszcze o ostatniem, a mianowicie o tej jego części, która zapytuje ucznia, co jest dla niego najciekawsze z matematyki. Odpowiedzi na to pytanie potwierdzają wyniki analogicznego pytania ankiety „trzydniowej" (porównaj str. 157 i nast.). Dzieci częściej wymieniają wśród rzeczy interesujących geometrję jako całość aniżeli arytmetykę. Zliczenie szczegółowo wymienionych zagadnień daje jednak pierwszeństwo arytmetyce (względnie algebrze) zarówno u chłopców jak u dziewcząt (z wyjątkiem klasy IV u dziewcząt). Dla braku miejsca nie będziemy jednak przytaczać już in extenso odnośnej tabeli zestawień.

ADELA POZNAŃSKA

ANKIETY LITERACKIE

WSTĘP

Ankiety literackie należały do grupy ankiet specjalnych. Miały one na celu z jednej strony zbadanie zainteresowań ogólnych młodzieży, które się przejawiają przy wyborze i sposobie pojmowania czytanej lektury, z drugiej strony sprawdzenie, o ile pewne utwory literackie, polecane lub obowiązujące jako lektura szkolna, istotnie odpowiadają zainteresowaniom młodzieży w danym wieku.

Ankiety literackie były poświęcone różnym utworom, jakie czyta młodzież w różnych latach, w ten sposób obejmowały one całe gimnazjum. Każdą z ankiet skierowywano do uczniów tej klasy, w której lektura, omawiana przez ankietę, była aktualna, t. zn. obowiązująca lub polecana. Ponadto tę samą ankietę przeprowadzano jeszcze w dwóch lub przynajmniej jednej klasie sąsiadującej, aby zbadać rozwój zainteresowania daną lekturą.

Ogółem przeprowadzono siedm ankiet. Były one następujące:

1.	Ankieta na temat	„W pustyni i w puszczy”	dla	klas	I—III
2.	„ „ „	„Ogniem i mieczem”	„	„	IV, V
3.	„ „ „	„Pana Tadeusza”	„	„	V—VII
4.	„ „ „	twórczości Żeromskiego	„	„	VI—VIII
5.	„ „ „	literatury współczesnej	„	„	VI—VIII
6.	„ „ „	„Dziadów”	„	„	VII, VIII
7.	„ „ „	„Lalki”	„	„	VIII

Wszystkie ankiety przeprowadzali nauczyciele. Z wymienionych powyżej ankiet nie poddano opracowaniu dwóch ankiet, dotyczących „Dziadów” oraz „Lalki”, ze względu na szczupłą ilość otrzymanego materjału. (Na ankietę na temat „Dziadów” otrzymaliśmy 25 odpowiedzi dziewcząt i 75 odpowiedzi chłopców, przyczem w jednej z grup odpowiedzi chłopców (25 odpowiedzi) nie oznaczono, która to klasa, więc możnaby było wziąć pod uwagę tylko 50 odpowiedzi, na ankietę na temat „Lalki” otrzymaliśmy 17 odpowiedzi dziewcząt i 44 odpowiedzi chłopców).

Materjał ankietowy otrzymaliśmy z 30 gimnazjów. Naogół każde z gimnazjów przesyłało nam odpowiedzi z tylu klas, do ilu była skierowana dana ankieta (najczęściej trzy klasy).

Bliższe rozpatrzenie materjału wykazało, że nie we wszystkich ankietach uczniowie dawali odpowiedzi w klasie. Uczniowie niektórych klas dostawali pytania ankiety do domu, co pogarszało o tyle warunki badań, że nie dawało całkowitego przekonania o samodzielności przy pisaniu. Świadczy o tem fakt, że między odpowiedziami dały się odnaleźć takie, w których np. przytaczano dość długie dosłowne cytaty, lub nawet zdarzały się odpowiedzi pisane na maszynie. Prócz tych oczywistych już dowodów, były i inne drobniejsze, które budziły podejrzenia. Mimo to jednak przy opracowaniu wzięto pod uwagę wszystkie odpowiedzi, gdyż nie dało się ustalić wyraźnego kryterjum, na zasadzie którego możnaby wydzielić materjał ankietowy, który nie był przeprowadzony w sposób prawidłowy. Było to dopuszczalne, gdyż porównanie odpowiedzi pisanych w klasie i w domu wykazało, że wpływ pisania w domu obejmował raczej formę niż treść.

Odpowiedzi na poszczególne kwestjonarjusze otrzymywaliśmy przeciętnie z 3—5 gimnazjów żeńskich, koedukacyjnych i męskich (jedynie na ankietę na temat „Ogniem i mieczem" nadesłało nam odpowiedzi 7 gimnazjów).

Ogółem otrzymaliśmy: 920 odpowiedzi dziewcząt i 485 odpowiedzi chłopców [1]).

Przy opracowaniu każdej z ankiet podane są szczegółowo ilości nadesłanych odpowiedzi uczenic i uczniów z poszczególnych klas.

Poglądy, reprezentowane przez mniejszą niż 3% ilość młodzieży (przeciętnie we wszystkich klasach u dziewcząt i chłopców), nie były umieszczane w tabeli, jako zbyt mało liczne.

Ankiety literackie opracowałam przy współudziale około 15 osób (współpracowników Zakładu Psychologji Wychowawczej U. W.).

ANKIETA NA TEMAT POWIEŚCI „W PUSTYNI I W PUSZCZY"

(Tekst ankiety zobacz str. 106).

Ankieta, dotycząca lektury książki „W pustyni i w puszczy", była skierowana do trzech najniższych klas gimnazjum, dlatego też pytania jej były mniej liczne i znacznie przystępniej sformułowane niż pytania innych ankiet.

Jak widzimy z przytoczonych pytań, sama powieść „W pustyni i w puszczy" stała się tylko punktem wyjścia, ułatwiała bowiem porozumienie z dziećmi na ogólniejsze tematy. Jak bardzo te pytania sięgały do ogólniejszych zainteresowań, świadczy fakt, iż jeden z uczniów klasy I nie znając „W pustyni i w puszczy",wypełnił prawie wszystkie pytania w sposób, który zupełnie dobrze nadawał się do zestawienia z odpowiedziami innych dzieci.

Odpowiedzi na ankietę nadesłały nam trzy gimnazja: dwa żeńskie i jedno męskie. Gimnazjum męskie przeprowadziło ankietę w dwóch równoległych pierwszych klasach. Ogółem otrzymaliśmy odpowiedzi:

Klasa:	Dziewczęta:	Chłopcy:
I	54	36
II	70	10
III	67	17
Razem	191	63

[1]) Nie licząc odpowiedzi na ankiety na temat „Dziadów" i „Lalki", które wyłączono z opracowania.

Jak widzimy, odpowiedzi dziewczynek mamy trzy razy więcej, niż odpowiedzi chłopców, co mieć trzeba na uwadze przy rozpatrywaniu wniosków.

Odpowiedzi dzieci wszystkich trzech gimnazjów odznaczają się ogromną bezpośredniością i świeżością, w formie ich widać zupełny brak szablonów.

Przejdziemy teraz zkolei do szczegółowszego rozpatrzenia odpowiedzi dzieci.

P y t a n i e 1:

„KIEDYŚ CZYTAŁ PIERWSZY RAZ POWIEŚĆ „W PUSTYNI I W PUSZCZY?" CZYŚ CZYTAŁ RAZ, CZY TEŻ WIĘCEJ RAZY? (ILE RAZY?) A MOŻE NIE PRZECZYTAŁEŚ CAŁEJ KSIĄŻKI, TYLKO CZĘŚĆ? JEŻELI TAK, TO NAPISZ, DLACZEGOŚ KSIĄŻKI NIE SKOŃCZYŁ?"

Jak widzimy z wykresu 1 (por. str. 224), przeważająca ilość dzieci (71% dziewczynek i 52% chłopców) czytała „W pustyni i w puszczy" jeszcze zanim zaczęły uczęszczać do klasy pierwszej, potem z wiekiem coraz mniejsza ilość zapoznaje się z tą powieścią, gdyż jest ona już znana dzieciom. Nie znaczy to jednak, że przestają się nią interesować. 57% dziewczynek i 29% chłopców podaje, że książkę czytało więcej niż raz, niektóre dzieci zaznaczają, że „W pustyni i w puszczy" czytało pięć do sześciu razy. Niektóre dzieci piszą, że czytały książkę przed rokiem, a potem jeszcze pięć razy. Zdarzało się nawet, że dzieci podawały, iż książkę czytały 15 lub 20 razy, co wydaje się wysoce nieprawdopodobne.

Przerywało w środku czytanie niewiele dzieci (5%). Powód zwykle tkwił nie tyle w treści samej książki, gdyż ta, jak się wkrótce przekonamy, cieszyła się dużem powodzeniem wśród młodych czytelników, ile raczej w przeszkodach od dziecka niezależnych. (Mamusia nie pozwoliła, nie zdążyła przeczytać, bo zabrano książkę i t. d.) [1]).

Ponieważ nauczyciele, przeprowadzający ankietę, zaznaczyli, ile uczenic lub uczniów w danej klasie „W pustyni i w puszczy" nie czytało, można było stwierdzić, jaki procent dzieci w poszczególnych klasach zna tę powieść. Jak się okazało (por. tab. I, str. 225), dziewczynki bardzo często czytują „W pustyni i w puszczy". Znajomość tej książki w klasie III dosięga 90%. Chłopcy wykazali się znacznie mniejszą znajomością „W pustyni i w puszczy" (por. rubryki po stronie lewej każdej klasy w tab. I). Ponieważ procent chłopców, znających „W pustyni i w puszczy", wydał mi się ogromnie mały w porównaniu z dziewczętami, postanowiłem sprawdzić go na podstawie odpowiedzi z innych jeszcze szkół. Dzięki uprzejmości jednego psychologa szkolnego i nauczyciela udało mi się uzyskać dane z dwóch jeszcze gimnazjów męskich. Rzeczywiście poczytność tej książki okazała się tam znacznie większą, w dwóch klasach ogarnęła nawet 100% dzieci. Średnie procenty, uzyskane na podstawie wyników wszstkich trzech gimnazjów, zostały przedstawione w tabeli w rubrykach po stronie prawej każdej klasy. Te średnie procenty wzrosły, w klasie III doszło nowet do zrównania procentów u dziewcząt i chłopców. W każdym razie musimy stwierdzić, że dziewczęta częściej czytują „W pustyni i w puszczy" niż chłopcy. Wydaje się, że łączy się to z większem zainteresowaniem dziewcząt tą książką. Przypuszczenie to potwierdzają wyniki pytania, dotyczącego ulubionej książki w ankiecie „trzydniowej" (por. wykr. 2, str. 122).

[1]) Dziewczynka z klasy pierwszej nie skończyła książki, gdyż się nią zbyt przejęła: „Dlatego nie skończyłam „W pustyni i w puszczy", bo była bardzo smutna i ja się tak rozpłakałam, że już potem niemogłam jej skończyć".

Wykres 1:
Zestawienie ilości dzieci, które w poszczególnych klasach zapoznały się po raz pierwszy z powieścią „W pustyni i w puszczy".

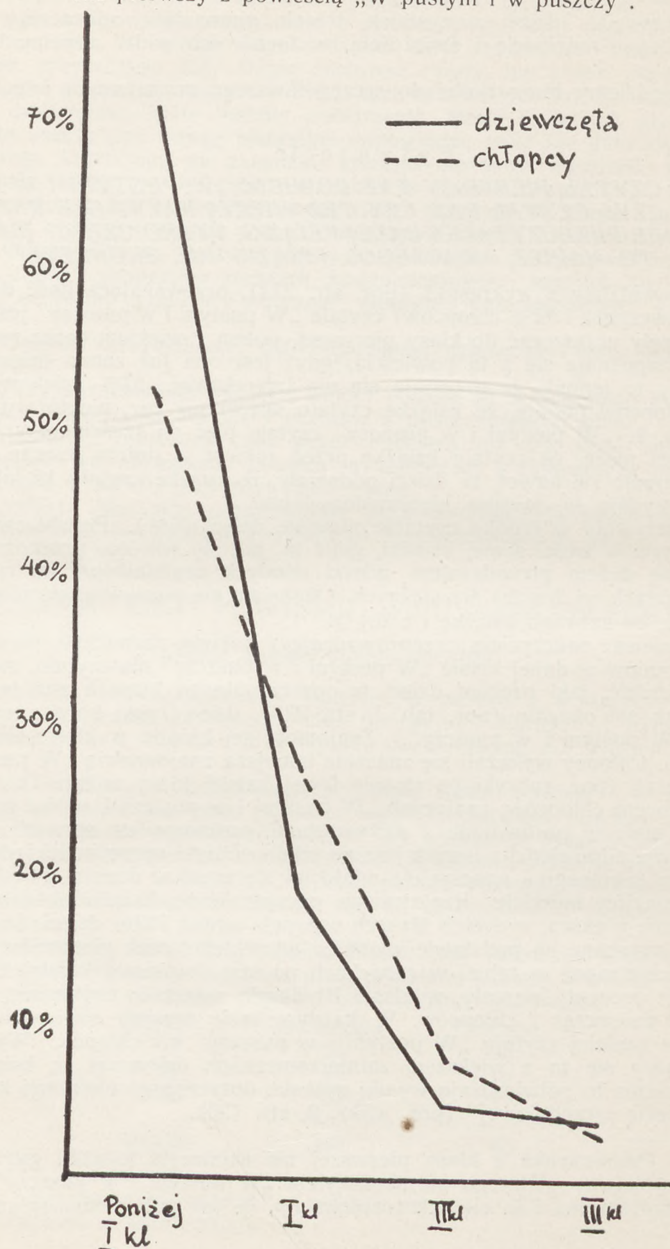


Tabela I

L. p.	Książkę „W pustyni i w puszczy":	Zestawienie procentowe												
		Gimnazja żeńskie				Gimnazjum męskie								Przeciętnie
		Kl. I	II	III	Przeciętnie	Kl. I		II		III		Przeciętnie		
1	Czytało	80,5	88,5	90,6	87,2	37,5	59,2	27,8	64	70,8	90,5	41,4	66,7	72,5
2	Nie czytało	19,7	11,5	9,4	12,8	62,5	40,8	72,2	36	29.2	9,5	59,6	33,3	72,5

Przeciętnie możemy powiedzieć, że 73% dzieci z klas, do których skierowano ankietę, zna „W pustyni i w puszczy", co jest procentem wcale nie małym.

Pytanie 2:

„CZY CI SIĘ PODOBAŁA POWIEŚĆ „W PUSTYNI I W PUSZCZY", CZY TEŻ NIE PODOBAŁA I DLACZEGO?"

Pierwsza rzecz, która w odpowiedziach na to pytanie uderza, to brak głosów nieprzychylnych o książce (por. tab. II).

Motyw upodobania, który dzieci najczęściej podnoszą i to częściej chłopcy niż dziewczynki (chłopcy: 49%, dziewczynki: 27%, por. tab. II), to zainteresowanie przygodami. „Powieść „W pustyni i w puszczy" podobała mi się dlatego — pisze uczenica klasy II — że jest pełna momentów, które zawierają ciekawe i straszne przygody dwojga dzieci". Dzieci przygody te częstokroć szczegółowo opowiadają, nie będziemy jednak ich tutaj bliżej omawiać, gdyż uczynimy to przy omawianiu 5. pytania, które jest im specjalnie poświęcone.

Tabela II

L. p.	Powody, dla których książka „W pustyni i w puszczy" dzieciom się podobała	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazjum męskie				Przeciętnie
		Kl. I	II	III	Przeciętnie	Kl. I	II	III	Przeciętnie	
1	Lubią przygody	20,2	28,6	31,4	27,1	48,5	—	77,5	48,5	31,6
2	Lubią książki z podróżami	9	14,3	12	12	8,3	—	8,5	8	11
3	Podoba się dzielność i odwaga Stasia	16,4	11,7	6	9,4	8,3	—	5,9	6,3	9,2
4	Podoba się, że bohaterami są (same) dzieci	3,7	11,5	7,5	7,8	8,3	30	5,9	11,1	8,7
5	Podoba się stosunek Stasia do Nel (opieka i miłość)	15	7,1	4,5	8,4	5,6	—	5,9	4,8	7,5
6	Podoba się to, że bohaterem jest chłopiec narodowości polskiej	—	1,4	15	5,8	—	10	5,9	3,2	5,1
7	Bo książka jest zajmująca	—	10	7,5	6,3	—	10	—	0,4	5,1
8	Podobają się bohaterowie powieści	5,8	2,9	9,5	4,2	—	—	—	—	3,2
9	Podobają się opisy przyrody	3,7	5,4	7,5	4,2	—	—	—	—	3,2
	Brak motywacji	27,8	15,4	15	18,8	16,7	10	—	11,1	12,2

Jako drugi motyw wymieniają dzieci często tę okoliczność, że w powieści „W pustyni i w puszczy” opisane są podróże. Jako dalszy motyw upodobania dzieci wymieniają właściwości głównego bohatera, a mianowicie jego dzielność i odwagę, z wyraźnem podkreśleniem tego momentu, iż tym bohaterem jest dziecko. „Powieść podobała mi się bardzo — pisze chłopiec 10-letni — dlatego, że Staś, chociaż był małym chłopcem, był dzielnym i umiał sobie radzić w niebezpieczeństwie”. Ten kontrast siły na tle dziecięcej słabości bywa często przez dzieci podkreślany.

Następny moment, wymieniany przez dzieci, to stosunek rycerski i opiekuńczy chłopca względem dziewczynki. Ładnie to ujmuje w swej odpowiedzi uczeń klasy III: „Ta książka podobała mi się z powodu bohaterskich czynów Stasia, jego opieki, a zarazem uszanowania dla Nel”.

Dziewczynki często w tej opiece Stasia nad Nel, jako jego specjalną zasługę podnoszą to, że uratował on Nel od choroby. Za to jedno, „że Staś ocalił Nel od febry” książka zostaje częstokroć uznana za ładną. Największem bohaterstwem w ich pojęciu jest fakt, iż pociemku, po nocy Staś zdobył się na to, by iść po chininę dla Nel. Widać stąd, że w tym wieku może wystarczać jeden szczegół, by cała książka została uznana za ładną.

Pewne motywy — co zwraca uwagę — wysuwały same tylko dziewczynki. Były to mianowicie dwa motywy: jednym jest piękno opisów przyrody (na ostatniem miejscu), drugi (jako zbyt mało licznie reprezentowany nie wszedł do tabelki) streszcza się w tem, że książka „jest ślicznie napisana”. Oba motywy świadczą o pewnem zainteresowaniu estetycznem. Możnaby stąd wysnuć wniosek, że już w tym wieku względy estetyczne mogą w pewnym stopniu powodować upodobanie książką i rychlej pojawiają się one u dziewcząt aniżeli u chłopców, co jednak ze względu na małą ilość odpowiadających chłopców wymagałoby jeszcze potwierdzenia.

Pytanie 3:

„CZY ZNASZ INNE KSIĄŻKI RÓWNIE ŁADNE, ALBO ŁADNIEJSZE OD POWIEŚCI W „PUSTYNI I W PUSZCZY? JEŻELI TAK, TO WYMIEŃ JE”.

Odpowiedzi na to pytanie wykazują, jak bardzo różne jest ustosunkowanie się dzieci do tego rodzaju pytania od ustosunkowania się nieco starszej, ale jeszcze nie dorosłej młodzieży (por. ankiety na temat „Pana Tadeusza” i „Ogniem i mieczem”). Tamtej młodzieży częstokroć „nie wypada” znać ładniejszych książek od „Pana Tadeusza”, czy „Ogniem i mieczem”. Dzieci przeciwnie, z całą szczerością piszą: „O, znam książkę znacznie ładniejszą...”, a nawet traktują odpowiedź na to pytanie jak rodzaj popisu tem, jak wiele książek znają. Ta chęć popisu tak je pochłania, że zdarza się niekiedy, iż zapominają one jakby o celu odpowiedzi. Dziewczynka z klasy I pisze: „...Jeszcze znam książki „Nowy dwór”, „Wesołe historje”, „Śmietnik” i już więcej zapomniałam...”. U jednej dziewczynki naliczyłam 25 wymienionych powieści, po których następował dopisek „i wiele innych”.

Według wyliczeń statystycznych odpowiedzi dzieci przedstawiają się następująco: przeszło połowa dzieci (54%) zna książki równie ładne jak powieść „W pustyni i w puszczy”, więcej niż trzecia część dzieci (37%) zna książki ładniejsze od „W pustyni i w puszczy”. Mała tylko grupka (8%) przyznaje bezsporne perwszeństwo omawianej powieści (por. tabela III).

Tabela III

L. p.	Opinja dzieci o książce „W pustyni i w puszczy" w porównaniu z innemi książkami	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazjum męskie				Przeciętnie
		Kl. I	II	III	Przeciętnie	Kl. I	II	III	Przeciętnie	
1	Zna książki równie ładne jak „W pustyni i w puszczy"	62,9	62,3	21,9	48,7	71,4	40	47,1	59,7	54,2
2	Zna książki ładniejsze niż „W pustyni i w puszczy"	24,1	30,4	72,1	43,5	17,1	50	47,1	30,7	37,1
3	Nie zna książek równie ładnych lub ładniejszych od „W pustyni i w puszczy"	9,3	5,8	4,4	6,3	11,4	10	5,8	9,7	8

Jak już wyżej zaznaczyłam, dzieci wymieniają bardzo wiele równie, lub bardziej ulubionych książek od „W pustyni w puszczy". Lista tych książek jest szczególnie liczna u dziewczynek. Wysuwają one w pierwszym rzędzie inne powieści Sienkiewicza (szczególnie w wyższych klasach), jak „Trylogję" (kl. I — 15%, kl. II — 23%, kl. III — 63%), „Quo vadis" (kl. II — 42%, kl. III — 28%), „Krzyżaków" (kl. III — 24%). Pozatem szczególnie często przeciwstawiane są książce „W pustyni i w puszczy" powieści „dziewczęce", z nich najczęściej „Gwiazda przewodnia" (kl. I — 22%, kl. II — 27%, kl. III — 18%). W klasie III pojawiają się liczniej książki Rodziewiczówny, jak np. „Dewajtis" (17%) i po raz pierwszy „Pan Tadeusz" (22%). Chłopcy poza „Trylogją" (kl. I — 17%, kl. II — 40%, kl. III — 59%) i „Krzyżakami" (kl. — 11%; kl. II — 20%, kl. III 18%) nie wymieniają żadnej książki specjalnie licznie.

Jeżeli chodzi o klasyczne książki literatury dziecięcej, to dzieci wymieniają, choć stosunkowo nielicznie, „Robinsona Kruzoe", najczęściej w klasie I (13% dziewczynek, 17% chłopców) [1]), „Serce" (u dziewczynek: 13% — 13% — 5%, u chłopców: 20% — 3% — 0%), a nie wymieniają zupełnie „Podróży Guliwera" (podał go tylko 1 chłopiec w klasie II). Widocznie Guliwer przestał być „modny" u dzieci.

Pytanie 4:

(Dla dziewczynek:)

„CZY CHCIAŁABYŚ BYĆ TAKA, JAK NEL LUB STAŚ? JEŻELI NIE, TO JAKA?"

(Dla chłopców:)

„CZY CHCIAŁBYŚ BYĆ TAKI, JAK STAŚ, CZY TEŻ INNY I JAKI?"

Pytanie to było nieco inaczej sformułowane dla dziewczynek i chłopców. Niestety u dziewczynek wkradła się pomyłka w drugiej części pytania; miało być: „Jeżeli nie, to jaka?", a było podane: „Jeżeli tak, to jaka?" W ten sposób utraciliśmy tę część odpowiedzi, która u chłopców wypadła wcale ciekawie: możliwość identyfikacji z kimś, kto nie jest ani Nel, ani Stasiem, lecz jakąś inną postacią, bohaterem z innej powieści, postacią wyimaginowaną.

Tabela IV (por. strona następna) wykazuje, że prawie 80% dziewczynek pragnie być podobnemi do Stasia. Podobają im się różne cechy jego

[1]) Liczniejsze pozycje w tym względzie u chłopców uzyskano w ankiecie „trzydniowej", por. str. 121.

charakteru: i to, „że był odważny i umiał zachować spokój w strasznych wypadkach, jakie się na puszczy zdarzały" (klasa I), i to, że był rycerski, „znosił wszystkie niewygody, aby tylko nie martwić Nel" (klasa I), także i to, że był samodzielny, zaradny. Dużo przymiotów Stasia wyliczają dziewczynki. „Możnaby go postawić innym dzieciom za wzór — pisze uczenica klasy I.

Tabela IV

L. p.	Identyfikowanie się dziewczynek z bohaterami „W pustyni i w puszczy"	Zestawienie procentowe			
		Gimnazja żeńskie			
		Kl. I	II	III	Przeciętnie
1	Chce być jak Staś	70,5	90	71.7	78
2	Chce być jak Nel	24,1	10	11,9	14,6
3	Nie chce być jak Staś	5,6	—	3	2,6
4	Nie chce być jak Nel	5,6	—	3	2,6

Z pośród tych dziewczynek, które chcą być podobne do Stasia, niektóre wysoko cenią wartości Stasia, przeciwstawiając je wadom Nel, którąby „nigdy" nie chciały być. „Nel była wielkim mazgajem" (klasa I), „Nelly jest gapiowata" (klasa III), „...podlega ona we wszystkiem Stasiowi i w niczem mu się nie sprzeciwia" (klasa III).

Jest jednak wśród dziewczynek także część zwolenniczek Nel (choć ilość ta jest 5 razy mniejsza aniżeli ilość zwolenniczek Stasia). Nel zachwyca swą dobrocią i słodyczą, swą odwagą mimo słabości, dla niektórych dziewczynek wzorem jest jej posłuszeństwo. Inne znowu chciałyby być nie tyle Nel samą, ile żyć w warunkach, w których ona żyła: „Chciałabym być na miejscu Nel, ale tylko dlatego, że „ona" mogła być na prawdziwej pustyni" (klasa I). Jedna z dziewczynek zastanawia się naiwnie: „Chciałabym być taka, jak Nel i nie. Dlatego: że Nel miała dobrego ojca, dbali o nią wszyscy, a z innej strony nie chciałabym być taka, jak Nel, dlatego, że nie miała mamusi".

Jak widać z tabeli V, chłopcy także często (73%), a czasem nawet częściej niż dziewczęta (klasa III: 100%) chcą być podobni do Stasia. U nich wyraźniej niż u dziewczynek wysuwa się na plan pierwszy moment identyfikacji, identyfikowanie się ze Stasiem staje się jakby najłatwiejszym sposobem wejścia w marzenie. „Ja chciałbym być Stasiem i podróżować po lasach i pustyniach Afryki" — pisze uczeń klasy II. Widzimy, że zanikła tu już forma: „chciałbym być taki jak Staś", ustępując miejsca wyraźnej identyfikacji.

Tabela V

L. p.	Identyfikowanie się chłopców z bohaterami „W pustyni i w puszczy", lub innymi	Zestawienie procentowe			
		Gimnazjum męskie			Przeciętnie
		Kl. I	II	III	
1	Chce być jak Staś	72,3	30	100	73
2	Chce być jak bohater z innej (wymienionej) powieści	19,4	20	—	14,3
3	Chce być kimś nie z książki (inżynierem, bohaterem wojennym i t. p.)	2,9	40	—	7,9
	Brak odpowiedzi	5,6	10	—	4,8

Część chłopców (14%) jako wzór wysuwa bohatera innej powieści. Bywa to Robinson Kruzoe lub „Sokole Oko", bywa ks. Józef Poniatowski lub Kościuszko.

Nieliczni chłopcy wymieniają nie bohatera powieści, ale pewne zawody. Ktoś chce być „zwykłym polskim żołnierzem", kto inny pilotem, lub jeszcze kim innym. Natomiast dzieci nie wymieniają w naszej ankiecie poszczególnych osób, znanych im z życia.

P y t a n i e 5:

„CZY MYŚLISZ KIEDY O PRZYGODACH, KTÓRE SAM MÓGŁBYŚ PRZEŻYĆ? JEŻELI TAK, TO OPISZ JE I NAPISZ, OD JAK DAWNA O NICH MYŚLISZ".

Jak widać z odpowiedzi dzieci, pytanie to trafiło na podatny grunt. Dzieci bardzo chętnie i szeroko rozpisują się o swoich wymarzonych przygodach. Są one dla nich tak żywe, że jedna z dziewczynek z żalem pisze, iż myślała o nich, „ale do tej pory nie miałam ani jednej" (klasa II).

Jak wykazała statystyka, chłopcy znacznie częściej myślą o przygodach niż dziewczynki (41% dziewczynek nie myśli o przygodach, a chłopców tylko 10%). Dziewczynki są naogół spokojniejsze: „O przygodach różnych nie myślę, gdyż wolę żyć spokojnie przy tatusiu i mamusi" pisze uczenica klasy II. U chłopców tego rodzaju odpowiedzi nie spotkaliśmy ani razu. Są jednak dziewczynki, które mają dość wyraźną żyłkę awanturniczą. Zainteresowaniami swemi dorównują, a czasem nawet przewyższają zainteresowania chłopców w tym kierunku. Naogół można powiedzieć, że dzieci, odpowiadające na ankietę, interesują się przygodami, gdyż 73% podaje, że myśli o przygodach.

Odpowiedzi na ankietę wysuwają następujące zagadnienie: niektóre dzieci podają wyraźnie, iż zainteresowanie przygodami wystąpiło u nich z chwilą przeczytania pewnej książki, której treścią są przygody, m. in. właśnie po przeczytaniu „W pustyni i w puszczy". Jeżeli zatem można twierdzić, że książki z przygodami pociągają dzieci dlatego, iż one interesują się przygodami, to z drugiej strony trzeba zaznaczyć, że zainteresowanie to jest w pewnym procencie wypadków sprowokowane dopiero przez odpowiednią lekturę.

Jako przykład tej drugiej ewentualności może służyć odpowiedź ucznia klasy III: „Myślę o przygodach lotników w przestworzach, marynarzy, traperów i t. d. Myślę o nich odtąd, odkąd przeczytałem pierwsze książki, w których były takie przygody". Zależność marzeń od lektury w innej nieco dziedzinie przedstawia uczenica tejże klasy: „Często myślę o przygodach... Gdy miałam lat 5, to pod wpływem bajek myślałam o pałacach bursztynowych, wróżkach i czarownikach".

Ustalenie stopnia rozwoju, na którym zainteresowanie pewnemi dziedzinami jest wywołane dopiero przez lekturę, jest rzeczą bardzo trudną, niemniej jednak jest to zagadnienie ważne nietylko dla psychologji rozwoju zainteresowań, ale także ze względów pedagogicznych.

Zobaczymy teraz, jakiego rodzaju są podróże i przygody, o których marzą dzieci.

Duży procent dzieci myśli o podróżach do bardzo dalekich krain (do Bieguna, Afryki, Indyj i t. d.), a nawet dookoła świata. „Chciałabym objechać cały świat wzdłuż równoleżników" — pisze uczenica klasy I. Cel takiej podróży bywa dwojakiego rodzaju: jest nim bądź jakieś odkrycie „naukowe", np. odkrycie jakiegoś nieznanego lądu, poznanie tajemnic morza, wypróbowanie jakiegoś, wymyślonego przez dziecko aparatu komunikacyjnego i t. d., bądź przeżycie ciekawej awanturniczej przygody, jak np. walka z dzikiemi plemionami, spotkanie ludożerców, obława na dzikie zwierzęta i in.

Przykładem zainteresowania pierwszego typu jest odpowiedź uczenicy klasy II: „Często myślę o przygodach i widzę siebie jako lotniczkę przelatującą nad Afryką, lub zwiedzającą niedostępną Antarktydę. Myślę już o nich od trzech lat".

Zainteresowanie drugiego typu daje się zauważyć w odpowiedzi chłopca z tej samej klasy: „Czasem myślę o swoich przygodach. Jak toby dobrze było z kilkoma chłopcami na koniach, w uzbrojeniu jechać gdzieś do dalekiej Afryki, tam polować na dzikie zwierzęta, pędzić życie koczownicze".

Połączeniem tych obydwu typów, z przewagą może typu awanturniczego (choć widać tu też dużą cekawość poznania), jest odpowiedź uczenicy klasy III:

„Myślę często o przygodach, które mogłabym sama przeżyć np. przygody między Indjanami, Arabami, Hindusami, Chińczykami i t. d. Chciałabym być porwana, chciałabym polować na dzikie zwierzęta. Chciałabym jeździć samolotem, balonem, okrętem, jeździć do wszystkich części świata do różnych egzotycznych krajów, pojechać również do bieguna. Chciałabym pojechać rakietą na księżyc, albo na Marsa, ponieważ słyszałam, że budują taką maszynę. Myślałam o tem zawsze".

Wśród przygód awanturniczych, podawanych przez chłopców, często wymieniane są walki (u dziewcząt rubryka ta jest bardzo szczupła, tylko 2%, podczas gdy u chłopców 16%). Walka ta może przybierać różną formę: bywa to walka za ojczyznę, częściej jednak jest to walka egzotyczna z „dzikimi", zwłaszcza z Indjanami, a także walka z dzikiemi zwierzętami. Ten drugi rodzaj walki egzotycznej wydaje się bliższy dziecku.

Tęsknota dziecka do egzotyki jest duża, odnaleźliśmy już liczne jej przejawy. Wytwarza ona u dzieci jeszcze jedną formę marzenia. Jest to marzenie na temat pobytu na wyspie bezludnej.

Oto przykład:

„Myślę nieraz o tem, że chciałabym, aby okręt, na którym jadę rozbił się a ja żebym została ocalona : dostała się na jakąś bezludną wyspę, żeby mnie tam dzicy pochwycili, a jabym im uciekła" (dziewczynka, klasa II).

Omawiane obecnie pytanie żądało od dzieci podania czasu, od którego zjawiło się u nich zainteresowanie przygodami. Większość dzieci nie wypowiada się zupełnie co do tej, dla nich zresztą bardzo trudnej, sprawy, pewien procent stwierdza jednak wyraźnie, że marzenia o przygodach miewa od dość dawna, niektóre podają, iż miewają je od 8 roku życia, lub nawet wcześniej.

Pytanie 6:

„CZY PODOBA CI SIĘ TO, ŻE NEL I STAŚ SĄ DZIEĆMI, CZY TEŻ WOLAŁBYŚ CZYTAĆ COŚ O PRZYGODACH LUDZI DOROSŁYCH?"

Jak widzimy z tabeli VI, dzieci wyraźnie skłaniają się do tego, by czytać raczej o dzieciach, 91% dziewczynek i 62% chłopców wyraża tę opinję. Widzimy przytem, że chociaż i dziewczęta i chłopcy wolą czytać o dzieciach, to przecież chłopcom dorośli bohaterowie mniej przeszkadzają aniżeli dziewczynkom.

To swoje zainteresowanie losami bohaterów—dzieci uczenice i uczniowie rozmaicie motywują. Najczęściej cieszy ich to, że dzieci, choć pozornie słabe, umieją okazać swoją siłę i przeciwstawić się tym sposobem potężnym dorosłym.

„Podoba mnie się to, że Staś i Nel są dziećmi. Starsi uważają dzieci za istoty nic nie umiejące, a jednak Staś i Nel pokazali że dzieci mogą więcej zrobić niż starsi" (dziewczynka, klasa II).

Dzieci bardziej pociągają, bardziej interesują przygody dzieci. Często piszą one, że przygody dorosłych byłyby dla nich nudne.

Te dzieci, które wolą czytać o dorosłych, motywów naogół nie podają.

Tabela VI

L. p.	Opinja dzieci o tem, czy wolą czytać o dzieciach, czy o dorosłych	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl. I	II	III	Przeciętnie	Kl. I	II	III	Przeciętnie	
1	Wolą czytać o dzieciach	94,5	90	86,8	90,6	72,4	30	58,8	62	83,5
2	Wolą czytać o dorosłych	1,9	7,1	5,9	5,2	22,2	50	23,5	27	10,6

Wśród odpowiedzi na to pytanie znalazła się jeszcze jedna pozycja, o tyle nielicznie reprezentowana, że nie weszła do tabeli, jest jednak rzeczą zastanawiającą, że została przez dzieci wysunięta. Czworo dzieci chce czytać o „starszych", ale nie „dorosłych". Odpowiadałby im zatem wiek bohaterów, którzy są nieco starsi od nich, nie należą jednak do klasy ludzi dorosłych.

Pytanie 7:

„CZY CI SIĘ PODOBA TO, ŻE NEL I STAŚ PRZEŻYWAJĄ SWE PRZYGODY W DALEKICH KRAJACH, CZY TEŻ WOLAŁBYŚ, ŻEBY MIELI PRZYGODY W POLSCE?"

Również z odpowiedzi na to pytanie wynika, że książka ta odpowiada pewnym zainteresowaniom dzieciom (por. tab. VII).

Tabela VII

L. p.	Opinja dzieci o tem, czy wolą czytać o przygodach w dalekich krajach, czy w Polsce	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl. I	II	III	Przeciętnie	Kl. I	II	III	przeciętnie	
1	Wolą czytać o dalekich krajach	77,9	91,9	88,1	87,5	80,5	60	88,2	79,5	84,9
2	Wolą czytać o Polsce	20,4	4.3	5.9	9,4	26,7	30	11,8	17,5	11,3

Najczęściej dzieci powołują się na to, że przygody takie, jakie przeżywają Staś i Nel, nie byłyby możliwe w Polsce. „... tu niema ani pustyni, ani tak olbrzymich drzew, w których mogliby mieszkać" pisze dziewczynka z klasy II. A inna przekonywa: „... gdyż w Polsce niema puszczy i takich strasznie dzikich zwierząt jak tam na każdym kroku czycha niebezpieczeństwo". Zaś uczenica klasy I zupełnie naiwnie motywuje: „... w Polsce są domy i nie byłoby na podróże miejsca".

Dalszym argumentem, wysuwanym przez dzieci, jednak znacznie rzadziej, jest to, że można z lektury czegoś się nauczyć, zdobyć pewne wiadomości o zwierzętach i roślinach egzotycznych.

Te dzieci, które wolą, by przygody odbywały się w Polsce, podają jako najważniejszy argument to, że Polska to ich kraj rodzinny, więc taki opis przygód pozwoliłby im ten kraj lepiej poznać.

Pytanie 8:

„CZY CI SIĘ PODOBA TO, ŻE BOHATERAMI SĄ DZIEWCZYNKA I CHŁOPIEC, CZY TEŻ WOLAŁBYŚ, ABY BYŁ SAM CHŁOPIEC (ALBO CHŁOPCY), ALBO SAMA DZIEWCZYNKA (ALBO DZIEWCZYNKI)?”

Jak wykazuje tabela VIII, największa ilość dzieci (83% dziewczynek i 55% chłopców) najchętniej czyta o dziewczynce i chłopcu. Dzieci uważają, że dziewczynka i chłopiec jakoś się dopełniają: „Chłopiec upoluje, a dziewczynka ugotuje i tak sobie radzą” pisze uczeń klasy I. Także uczenica klasy II rozpatruje sprawę z podobnego punktu widzenia: „Chłopcu nie miałby kto cerować bieliznę, a dziewczynce nie miałby kto przynosić żywność, bo dziewczynka nie umie strzelać”. Inna uczenica klasy II ujmuje sprawę raczej od strony romantycznej: „Onby się nie starał tak prędko wydostać z pustyni, a dla jej tęsknoty i zdrowia więcej się starał”. Często dzieci podnoszą ten argument, iż przygody nie byłyby takie pełne: dziewczynki sameby „wyginęły”, zaś chłopcy samiby zbyt prędko sobie dali radę. W obronie dziewczynki i chłopca podnosi się nawet argument o charakterze estetycznym: „Według mnie niełądnie brzmiałaby powieść gdzie są sami chłopcy lub sama dziewczynka czy też jedna osoba, lecz pięknie brzmi książka w której są dwie osoby chłopiec i dziewczynka” (dziewczynka, klasa I).

Tabela VIII

L. p.	Opinja dzieci o tem, czy wolą czytać o dziewczynce i chłopcu, czy o samej dziewczynce, lub samym chłopcu	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazjum męskie				Przeciętnie
		Kl. I	II	III	Przeciętnie	Kl. I	II	III	Przeciętnie	
1	Wolą czytać o dziewczynce i chłopcu	85 2	80	84	83,3	39	70	76,5	55	76,4
2	Wolą czytać o samych chłopcach (chłopcu)	1,9	2,9	4,4	2,9	52,8	20	23,5	40,4	12,2
3	Wolą czytać o samych dziewczynkach	9,3	12 9	7,4	10	—	—	—	—	7,5

Ogromna większość dziewczynek woli czytać o dziewczynce i chłopcu. Zdania chłopców na ten temat są znacznie bardziej podzielone. 40% chłopców woli czytać raczej o samym chłopcu, lub o chłopcach. Najczęściej przytaczany przez chłopców motyw w tym względzie jest ten, że chłopcy sami lepiejby sobie dali radę, dziewczynka jest słaba, przeszkadza, więc poco im ona. „Byłoby i bezpieczniej i weselej” pisze uczeń klasy I.

Ciekawe, że dziewczynki są stosunkowo znacznie mniej wyłączne. Tylko 10% dziewczynek chce czytać o samych dziewczynkach, przyjmują jednak, że te dziewczynki spisywałyby się tak dzielnie jak Staś. Pragnęłyby one pokazać w ten sposób, że dziewczynki potrafią dorównać chłopcom. „... bo mówią, że dziewczynki są niezdary, tchórze i t. p., a pokazałoby się, że tak nie jest” (klasa II).

Po szczegółowem omówieniu ogólnych zainteresowań dzieci w trzech najniższych klasach gimnazjum pragnę zkolei zastanowić się nad tem, o ile „W pustyni i w puszczy” odpowiada zainteresowaniom dzieci. Omówienie naszych pytań potwierdziło ogólnie znany pogląd, że powieść „W pustyni

i w puszczy" istotnie odpowiada zainteresowaniom dzieci. Sprawę tę m. in. rozpatrywała też ankieta „trzydniowa". Odpowiadając na pytanie 1, dotyczące ulubionej książki (por. str. 121), duży procent dzieci z trzech klas najniższych (wahający się w granicach 23 — 45) podaje jako swą najulubieńszą książkę „W pustyni i w puszczy". Podobnie jednak w tamtej ankiecie jak i u nas okazało się, że powieść „W pustyni i w puszczy" nie wyczerpuje zainteresowań dzieci, a dzieje się to zwłaszcza na terenie klas nieco wyższych, mianowicie II i III. Tak więc powieść występująca i u dziewczynek i u chłopców w klasie I na pierwszem miejscu (por. tabela II i III ankiety „trzydniowej" str. 118 i 119), ustępuje w klasie II, a bardziej jeszcze w klasie III innym równie, lub nawet wyżej przez dzieci cenionym, książkom. Dziełem, które najczęściej rywalizuje z powieścią „W pustyni i w puszczy" zarówno u dziewcząt jak i chłopców jest „Trylogja" (według wyników naszej ankiety i ankiety „trzydniowej"). Chłopcy ponadto wymieniają w ankiecie „trzydniowej" często „Robinsona Kruzoe", a dziewczęta (w obydwu ankietach) liczne powieści „dziewczęce". W klasie III u dziewcząt wysuwany jest pierwszy raz utwór wierszowany (i to zarówno w ankiecie „trzydniowej", jak i u nas), a mianowicie „Pan Tadeusz".

Interesującem wydawałoby mi się przeprowadzić dla dzieci w tym wieku analogicznie skonstruowaną ankietę, dotyczącą lektury jakiejś powieści o treści bardzo różnej od książki „W pustyni i w puszczy". Dobrym eksperymentem byłoby powtórzenie w tej ankiecie analogicznych pytań na tle tej właśnie, tak bardzo różnej powieści. Wystąpiłoby wtedy zapewne wyraźniej to, co jest istotne dla zainteresowań dzieci w tym wieku, niezależnie od materjału, na tle którego te zainteresowania badamy.

ANKIETA NA TEMAT POWIEŚCI „OGNIEM I MIECZEM"

(Treść ankiety zobacz str. 106 i 107).

Ankieta, dotycząca lektury „Ogniem i mieczem", była skierowana do klasy IV i V.

Odpowiedzi na tę ankietę otrzymaliśmy z siedmiu gimnazjów: z trzech żeńskich i czterech męskich. Jednak nie wszystkie nadawały się do uwzględnienia w opracowaniu. Ogółem uwzględnionych zostało odpowiedzi:

Klasa:	Dziewczęta:	Chłopcy:
IV	58	77
V	68	88
Razem	126	165

Forma pewnych odpowiedzi nasuwa nam przypuszczenie, że niektórzy nauczyciele dawali uczniom ankietę do wypełnienia w domu. Z dwóch klas otrzymaliśmy po jednej odpowiedzi pisanej na maszynie, inne znowu odpowiedzi były pisane bardzo kaligraficznie.

Przy opracowaniu opuszczono pięć pytań, okazało się bowiem, że odpowiedzi na niektóre z nich pokrywają się z odpowiedziami na inne pytania, inne zaś nie dają psychologicznie ciekawych rezultatów. Tak więc w pytaniu 1: „Czy ta książka zaciekawiła cię, czy nie i dlaczego?" motywy, przytoczone przez młodzież, powtarzają się w odpowiedziach na pytania, dotyczące zajmujących i nudnych części opowiadania oraz miłych i niemiłych postaci, występujących w powieści. Pytanie 13: „Czy ci się podobają fortele Zagłoby, czy sam postąpiłbyś tak, jak on w podobnych wypadkach?

Wymień fortel Zagłoby, który ci się najbardziej podobał" pokrywa się częściowo z pytaniem 9: „Które sceny rozweselają cię i dlaczego?". Natomiast pytanie 4: „Podaj, dlaczego jedne rozdziały zajmują cię, a inne nie?", pytanie 12: „Czy chciałbyś, aby takie czasy wróciły, czy nie i dlaczego?" oraz pytanie 14: „Gdybyś ty pisał taką powieść, cobyś w niej zmienił, lub dodał?" dały rezultaty mniej wyraźne — młodzież niezawsze wiedziała, o co pytającemu chodzi, lub też pytanie było dla niej zbyt trudne. Tak więc z piętnastu pytań opracowano szczegółowiej dziesięć.

Przejdziemy teraz do kolejnego omawiania odpowiedzi na uwzględnione w opracowaniu pytania.

Pytanie 2:

„*KTÓRE CZĘŚCI OPOWIADANIA NAJWIĘCEJ CIĘ INTERESUJĄ? WYMIEŃ JE.*"

Tabela I ilustruje odpowiedzi młodzieży na to pytanie.

Tabela I

L. p.	Najbardziej interesujące części opowiadania w „Ogniem i mieczem"	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Opisy bitew, oblężenia	38	36,8	37,3	67,5	48,9	57,5	48,8
2	Przygody, ucieczki, pojedynki	46.5	38,2	42	37,7	47,7	43	42,6
3	Akcja związana z Heleną i Skrzetuskim	17,2	11,8	14,3	5,2	14,8	10,3	12
4	Akcja humorystyczna	5,2	4,4	4,8	7,8	13,6	10,9	8,3
5	Postacie niektórych bohaterów (Bohun, Skrzetuski)	6,9	13,2	10,3	—	4,5	2,4	5,9
6	Dialogi (rozmowy)	8,6	5,9	7,1	6,5	2,3	4,2	5,5
7	Opisy przyrody	5,2	2,9	4	2,6	4,5	3,6	3,8
8	Sceny z życia publicznego	3,5	2,9	3,2	3,9	2,3	3	3.1
9	Walki duchowe bohaterów	—	1,5	0,8	1,3	8	4,9	3,1
	Wszystko	1,7	7,4	4,8	5,2	3,4	4,2	4,5

Jak widzimy z tabeli, największą ilość chłopców zainteresowały najbardziej opisy bitew i oblężeń. Szczególnie w klasie IV procent zwolenników opisów scen wojennych jest bardzo wysoki (68%) i wyprzedza znacznie procenty zwolenników innych części opowiadania. W klasie V zainteresowanie to znacznie maleje (49%) na korzyść innych zainteresowań. Tak więc większa niż w poprzedniej klasie ilość uczniów interesuje się częściami awanturniczemi powieści (przygody, ucieczki, pojedynki — 48%), które ściślej są związane z losami głównych bohaterów, ich dziejami (akcja związana z Heleną i Skrzetuskim), ich psychiką (walki duchowe bohaterów). Świadczyłoby to o rozszerzeniu skali zainteresowań. Chłopcy w klasie IV, którzy nastawieni są w pierwszej linji na samą akcję, bez względu na to, kto ją przeżywa, w klasie V zaczynają interesować się bardziej bohaterem owych niezwykłych przejść i starają się bardziej wczuć w jego przeżycia.

Jak wykazuje tabela I, u dziewcząt sprawa rozwoju zainteresowań przedstawia się nieco inaczej. W żadnej klasie procent uczenic, interesujących się akcją wojenną, nie osiąga miejsca pierwszego, choć jest on stosun-

kowo dość znaczny (przeciętnie 37%). Największe zainteresowanie wśród dziewcząt budzą przygody, ucieczki i pojedynki (kl. IV—47%, kl. V—48%). Prawdopodobnie pociąga je głównie to, że te przygody i ucieczki przeżywa Helena, jedyna wyraźniej zarysowana w powieści postać kobieca (przypuszczenia te potwierdzą odpowiedzi uczenic na pytanie 11, które szczegółowiej omówimy). Dziewczęta wogóle bardziej niż chłopcy interesują się samymi bohaterami powieści (dziewczęta — 10%, chłopcy — 2%) i to zarówno w klasie IV jak V.

Jak widzimy, część młodzieży podaje jako najbardziej interesującą akcję humorystyczną, częściej czynią to chłopcy niż dziewczęta (11% chłopców, 5% dziewcząt). Widocznie humor rubaszny, specyficzny dla Zagłoby, bardziej pociąga chłopców niż dziewczęta, przyczem to poczucie komizmu odnajdujemy częściej w klasie V niż IV (klasa IV — 8%, klasa V — 14%).

Dalszą już rubrykę stanowią opisy przyrody (4% dziewcząt i tyleż chłopców). 5% młodzieży podaje, że wszystko w „Ogniem i mieczem" ją interesuje.

Pytanie 3:

„*KTÓRE CZĘŚCI CIĘ NIE ZAJMUJĄ, LUB NUDZĄ?*"

Jak wykazuje tabela II, największą ilość młodzieży nudzą opisy miejscowości lub przyrody. Szczególnie wyraźnie podkreśla to klasa IV i to zarówno dziewczęta jak i chłopcy (43% dziewcząt i tyleż chłopców). W klasie V procent ten znacznie maleje, szczególnie u dziewcząt (4% dziewcząt, 25% chłopców), widocznie dziewczęta (jak to potwierdzają wyniki innych ankiet[1]), wcześniej dojrzewają do odczuwania strony estetycznej czytanych utworów.

Tabela II

L. p.	Części opowiadania w „Ogniem i mieczem", które nie zajmują, lub nudzą	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Opisy miejscowości, opisy przyrody	43,2	4,4	22,2	42,9	25	33,3	28,5
2	Opisy bitew i przygotowań wojennych	12.1	14,7	13,5	2,6	4,5	3,6	7,9
3	Akcja polityczna	8,6	5,9	7,1	6,5	2,3	4,2	5,5
4	Obrazy z życia domowego	—	—	—	7,8	5,7	6,7	3.8
5	Opisy i charakterystyki	—	2.9	1,6	1,3	6,8	4,2	3.1
	Żadne części nie nudzą	34,5	61,8	49,2	36,4	36,4	36,4	42
	Brak odpowiedzi	—	2,9	1,6	—	8	4,2	3,1

Interesująca jest rubryka druga w tabeli. Akcja wojenna, ciesząca się dużem zainteresowaniem wśród młodzieży, ma także swoich przeciwników. Nudzi ona zwłaszcza dziewczęta, które i w poprzedniej tabeli mniej licznie niż chłopcy wymieniały ją jako najbardziej interesującą. Nudzi też młodzież akcja polityczna, co jednak ciekawe, nieco częściej przeszkadza

[1]) Por. ankieta na temat powieści „W pustyni i w puszczy", str. 226, a także ankieta na temat twórczości Żeromskiego, str. 282.

ona klasom IV (9% dziewcząt, 7% chłopców) niż klasom V (6% dziewcząt, 2% chłopców), coby wskazywało może na rozwój tego zainteresowania.

43% dziewcząt i 36% chłopców stwierdza, że żadne części opowiadania „Ogniem i mieczem" ich nie nudzą.

P y t a n i e 5:

„KTÓRE Z POSTACI, WYSTĘPUJĄCYCH W POWIEŚCI, NAJWIĘCEJ CI SIĘ PODOBAJĄ?"

Młodzież w odpowiedzi na to pytanie rzadko wymienia jedną tylko postać. Szereg postaci w „Ogniem i mieczem" podoba się młodzieży tak, że aż trudno jej ograniczyć się do wyboru dwóch czy trzech. Stąd ogromny procent młodzieży (por. tab. III), który wymienia postaci tyle, że aż zatraca się sens wyboru, np. zdarzały się wypadki, gdzie wyliczano 7 postaci, a więc tyle, ile jest wymienionych w tabeli. Tych odpowiedzi, w których wymieniano ponad trzy postacie, nie brano pod uwagę, wynosiły one 29% u dziewcząt i 45% u chłopców. Porównanie tych procentów wykazuje, że chłopcy, szczególnie w klasie IV (43%), więcej odnajdywali ulubionych postaci w „Ogniem i mieczem" niż dziewczęta.

Zkolei zajmiemy się temi postaciami, które młodzieży najwięcej się podobają. Zestawienie ich mamy w tabeli III.

T a b e l a III

L. p.	Postacie, występujące w „Ogniem i mieczem, które się najwięcej podobają	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazjum męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Skrzetuski	39,6	30,9	34,9	41,6	34,1	37,6	36,4
2	Bohun	39,6	44,1	50	9,1	28,4	19,4	29
3	Zagłoba	17,2	22,1	19,8	20,8	17,1	18,8	19
4	Ks Jeremi Wiśniowiecki	20,7	17,7	19	19	19,3	16,4	17,5
5	Helena	32,8	17,7	24,6	—	5,7	3,3	12,4
6	Longinus Podbipięta	3,5	10,3	7,1	5,2	13,6	9,7	8,5
7	Wołodyjowski	1,7	5,9	4	6,5	15,9	11,5	8,2
	Wymienione ponad 3 osoby	27,6	30,9	29,4	49,4	40,9	44,8	38,1

Na pierwszem miejscu u chłopców odnajdujemy postać Skrzetuskiego. Przemawia on szczególnie do uczniów klasy IV (42%), w klasie V postać jego nie ma już tylu zwolenników (34%), choć w dalszym ciągu utrzymuje się na miejscu pierwszem. Natomiast inne postacie zyskują sobie większą ilość zwolenników w klasie V niż w klasie IV. Jest to w pierwszym rzędzie Bohun (kl. IV — 9%, kl. V — 28%), dalej Wołodyjowski, Longinus Podbipięta i ks. Jeremi Wiśniowiecki. U dziewcząt zainteresowanie postacią Bohuna również z wiekiem wzrasta (kl. IV — 40%, kl. V — 44%). Bohun, jak to widzimy z tabeli, w obydwu klasach dziewcząt cieszy się największem powodzeniem, w klasie IV równem, a w klasie V większem niż Skrzetuski, który (tak samo jak u chłopców) traci w klasie V część zwolenniczek (40%—31%). Może być, że to wzrastające z wiekiem upodobanie postacią Bohuna jest wyrazem budzącego się w tym wieku poszukiwania w lekturze pierwiastków romantycznych.

Dalszą postacią, w której znajdują upodobanie dziewczęta, jest Helena, jednak zainteresowanie jej osobą wyraźnie maleje z wiekiem (kl. IV — 33%, kl. V — 18%), chłopcy w klasie IV nie podają jej zupełnie, w klasie V w drobnym procencie (6%), coby jednak już świadczyło o budzącem się zainteresowaniu postaciami kobiecemi. Wyraźnie u obydwu płci wzrasta zainteresowanie Longinusem Podbipiętą (dziewczęta: 4% — 10%, chłopcy: 5% — 14%).

Pytanie 6:

„KTÓRE (Z POSTACI) NIE PODOBAJĄ CI SIĘ I DLACZEGO?”

Na to pytanie młodzież odpowiadała, nietylko wyliczając postacie nielubiane, ale także przytaczając motywy, dla których się dana postać nie podoba. Pozwoli to nam wniknąć nieco bliżej w intencje młodzieży, a także wyjaśnić w pewnym stopniu niektóre szczegóły z tabeli poprzedniej.

Postacie, które się młodzieży nie podobają, podaje tabela IV.

Tabela IV

L. p.	Postacie, występujące w „Ogniem i mieczem”, które się nie podobają	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Chmielnicki	74.1	51,5	62	71,5	55,7	63	62.5
2	Krzeczowski	12,1	20,6	16,6	42,9	41	41,8	31
3	Kurcewiczowa	36.2	32.4	34,1	23,4	19,3	21,2	26 8
4	Bohun	27,6	7,4	16,2	20.8	9,1	14,5	15,5
5	Tuhaj Bej	17.2	22	19.8	11,7	2,3	6,7	12,4
6	Horpyna	3,5	11,8	7.9	6.5	6,8	6 7	7,2
7	Czapliński	3,5	11,8	7 9	5,2	4 5	4,8	6,2
8	Regimentarz	—	7.4	4	7,8	3.4	5 5	4,8
9	Zagłoba	6,9	2,9	4,7	3,9	4 5	4,2	4,5
10	Kniaziowie	5,2	5 9	5,5	3.9	2,3	3 2	4,1
11	Rzędzian	1,7	1,5	1,6	6,5	4,5	5,5	3.8
12	Skrzetuski	5,2	2,9	4	3,9	2,3	3,2	3,4
13	Krzywonos	1,7	—	0,8	6,5	3,4	4,8	3,1

Zajmiemy się teraz szczegółowiej temi postaciami, które młodzież wymienia jako nielubiane.

Największą ilość przeciwników zyskał sobie Chmielnicki (62% dziewcząt, 63% chłopców). Młodzież z wielkiem oburzeniem wyraża się o nim, jako o zdrajcy ojczyzny, wytykając mu równocześnie ogromne braki charakteru. Tak np. uczenica kl. IV pisze: „Nie podoba mi się Chmielnicki, gdyż jest podstępny, chytry i zdradził Polskę”, a uczeń tejże klasy zarzuca mu, że „nie odróżnia złego od dobrego, cnoty od zbrodni”. Pojawiają się też naiwne połączenia niewspółmiernych pod względem istotnego znaczenia cech charakteru, np. zarzut uczenicy klasy IV, że Chmielnicki jest „dziki i nietaktowny”, lub też nadawanie ogólnego znaczenia szczegółom, np. „Ze wszystkich postaci najbardziej mnie się nie podoba Chmielnicki, który widząc, że

jest przegrany, zaczyna pić do utraty przytomności" (uczenica kl. IV) [1]).

Przyglądając się tabeli IV, zauważamy, że procent przeciwników Chmielnickiego w klasie IV jest znacznie większy niż w klasie V i to zarówno u dziewcząt jak i u chłopców (dziewczęta: 74% — 52%, chłopcy: 72% — 56%).

Drugą postacią, specjalnie nielubianą przez chłopców (42%), jest Krzeczowski, któremu młodzież również zarzuca szereg wad charakteru, a w szczególności to, że zdradził Polskę dla swego prywatnego dobra.

Postacią, którą szczególnie ujemnie określają dziewczęta (34%), jest Kurcewiczowa. Młodzież nie może jej wybaczyć krzywd, wyrządzonych Helenie, nazywając ją „wyzyskiwaczką", „człowiekiem bez honoru", „przewrotną", „zaciekłą i szorstką w obejściu", nawet jej wygląd zewnętrzny budzi u niektórych uczenic wstręt. Ten ujemny stosunek młodzieży utrzymuje się na równi w obydwu klasach.

Postacią, która nader sprzeczne budzi w młodzieży uczucia, jest Bohun. Widzieliśmy go na drugiem miejscu w tabeli postaci ulubionych. Zwraca uwagę, że ten sam Bohun zdobył sobie także pewną ilość przeciwników (4 miejsce w tab. III). Zauważamy przytem wyraźną zmianę nastawienia młodzieży wraz z wiekiem, Bohun u młodzieży starszej cieszy się większą sympatją niż u młodzieży młodszej (procent przeciwników maleje u dziewcząt z 28% na 7%, u chłopców z 21% na 9%), co już wykazała poprzednio tabela III. Interesująco przedstawiają się w tym względzie motywy młodzieży, które częściowo przynajmniej tę sprawę wyjaśniają. Młodzież o Bohunie wyraża się nader ujemnie, np. uczeń klasy IV pisze: „jego postępowanie i charakter budzą we mnie odrazę", jest jednak część młodzieży, która nie umie wobec Bohuna zająć jednolitego stanowiska. „Nie podoba mi się Bohun — pisze uczeń klasy IV — ponieważ był dzikim i był zdrajcą własnej ojczyzny, chociaż jest on sławnym atamanem kozackim". Inna znowu uczenica klasy V, nazywając jego charakter wstrętnym, odczuwa jednak współczucie dla jego rozpaczy po Helenie. Te właśnie różne cechy Bohuna, które budzą tak sprzeczne uczucia w młodzieży, zdają się tłumaczyć nierówny do niego stosunek. Przytem być może, że młodzież starsza nieco łatwiej potrafi wczuć się, a tem samem zrozumieć i polubić postać Bohuna.

Nie będziemy już szczegółowiej omawiali stosunku młodzieży do dalszych nielubianych postaci, a tylko zatrzymamy się jeszcze chwilę przy tych postaciach, które młodzież poprzednio wymieniała jako najulubieńsze. 5% młodzieży darzy antypatją Zagłobę, zarzucając mu to, że „w życiu swem kieruje się fortelami" (uczenica kl. V), nazywając go „ordynarnym i brzydkim" (uczenica kl. IV), wyczuwając fałsz w jego zachowaniu: „zdaje się być innym niż w rzeczywistości" (uczeń kl. V). 3% młodzieży nie czuje sympatji do Skrzetuskiego, gdyż uważa go za postać nierealną, jakby „mechanizm" (uczeń kl. V). Zarzut ten formułuje uczenica klasy IV: „Postacią, która mi się nie podoba, jest Skrzetuski, gdyż wszystkiego, co dobre można upatrzyć w tym człowieku. Wogóle jest to postać jednolita, nierealna, bo czyż to możliwe, aby w człowieku mogło się tyle dobrego znaleźć? Nie!" Jeden uczeń klasy V nazywa Skrzetuskiego „sentymentalnym", jedna uczenica klasy IV zarzuca Helenie „ciamajdowatość".

Na zakończenie pragnę jeszcze scharakteryzować formę odpowiedzi uczenic i uczniów na to pytanie. Część motywów odznacza się stylem nader gładkim i cechuje te odpowiedzi pewien jakgdyby szablon (prawdopodobnie sugerowany przez szkołę), u tej jednak części młodzieży, która wyraża się „własnemi słowami", dają się zauważyć pewne cechy charakterystyczne dla myślenia młodzieży tego właśnie wieku. Rzuca się w oczy, że młodzież dla

[1]) Widzimy tu podobne zjawisko, jak u dzieci młodszych, por. ankieta na temat „W pustyni i w puszczy", str. 226.

wyrażenia swojej antypatji używa określeń ogromnie mocnych. Nielubiane postacie budzą w niej „wstręt”, „odrazę”, różnych bohaterów określa jako „dzikich”, „nieokrzesanych”, „ordynarnych”, „przewrotnych”, „brutalnych” i t. d., zwraca też uwagę na wygląd zewnętrzny, który odczuwany bywa jako wstrętny, szczególnie u postaci kobiecych.

Pytanie 7:

„CO CIĘ WIĘCEJ ZAJMUJE: OPISY BITEW I POTYCZEK, CZY SCENY Z ŻYCIA DOMOWEGO, PUBLICZNEGO, LUB OBOZOWEGO? WYMIEŃ TE SCENY.”

Pytanie to, podobnie jak i pytanie 2 („Które części opowiadania najwięcej cię interesują? Wymień je.”), miało na celu zbadanie ogólniejszych zainteresowań młodzieży, różniło się ono jednak tem od pytania 2, że podawało tylko cztery ewentualności do wyboru. Interesującem będzie porównać odpowiedzi młodzieży na obecnie omawiane pytanie (por. tab. V) z odpowiedziami młodzieży na pytanie 2 (por. tab. I).

Tabela V

L. d.	Najbardziej zajmujące sceny z „Ogniem i mieczem“	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Opisy bitew i potyczek	63,8	57,4	60,3	85,8	92,1	89,2	76,6
2	Sceny z życia domowego	41,4	41,2	41,3	9,1	9,1	9,1	23
3	Sceny z życia obozowego	25 9	33,8	30,2	18,8	12,5	16,4	22,4
4	Sceny z życia publicznego	3,5	14,7	9,5	7.8	4,6	6.1	7,6

Jak wykazuje tabela V, ogromna większość młodzieży (60% dziewcząt i 90% chłopców) wypowiedziała się za opisami bitew i potyczek. Szczególnie chłopcy wyrazili w tym względzie taką zgodną opinję, że małe już tylko procenty przypadają na inne rubryki. Jakże wygląda ta rubryka w tabeli I? I tam zajmuje ona miejsce pierwsze, uderza jednak to, że procenty, tam zestawione, są znacznie mniejsze. Cóż na to wpłynęło? Niewątpliwie samo sformułowanie pytania 2, które nie ograniczając wyboru, dawało większe możliwości, wydaje się jednak, że ważniejsza przyczyna tkwi w sformułowaniu pytania 7. Z tabeli I widzimy, że największem uznaniem obok akcji wojennej cieszy się akcja awanturnicza, otóż pytanie 7 nie uwzględniło jej zupełnie, skupiając tem samem większą ilość zwolenników na akcji drugiej, również cenionej przez młodzież, jaką są opisy bitew i potyczek. Jak widzimy z tabeli V, ostatnia uwaga dotyczy bardziej chłopców niż dziewczęta,

które znalazły sobie także i w tem pytaniu sceny, które je interesowały. Mianowicie 41% dziewcząt podaje jako najulubieńsze sceny z życia domowego, a właściwie według ich pojmowania „prywatnego" (na co wskazują wykazane przez nie sceny). Rubryka ta odpowiada częściowo rubryce trzeciej (akcja związana z Heleną i Skrzetuskim), a częściowo rubryce drugiej (przygody, ucieczki, pojedynki) w tabeli I. Zaliczanie ucieczki Heleny do scen z życia domowego świadczy o innem nieco pojmowaniu tych samych fragmentów powieści przez dziewczęta i przez chłopców, na co zwróciliśmy już uwagę przy omawianiu pytania 2. (por. str. 235).

Pytanie 8:

„KTÓRE SCENY WYCISKAJĄ ŁZY Z OCZU, A KTÓRE BUDZĄ GROZĘ, LUB WSTRĘT I KTÓRE Z NICH WOLISZ?"

Wykazy tych scen, które młodzież podała w odpowiedzi na trzy wymienione części pytania, przedstawiają następujące tabele.

Tabela VI

L. p.	Sceny z „Ogniem i mieczem", które wyciskają łzy z oczu	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Śmierć i pogrzeb Longinusa Podbipięty	27,6	54,5	42	40,3	45,5	43	42,6
2	Rozpacz Skrzetuskiego na zgliszczach Rozłogów po stracie Heleny	22,4	13,2	17,4	20,8	18,2	19,4	18,6
3	Spalenie Rozłogów i wymordowanie Kurcewiczów przez Bohuna	10,3	2,9	6,3	3,9	3,4	3,6	4,8
4	Cierpienie Bohuna	3,5	12,1	7,1	1,3	1,1	1,2	3,8
5	Porwanie Heleny przez Bohuna	5,2	4,4	4,8	3,9	1,1	2,4	3,4
6	Przeprawa Skrzetuskiego ze Zbaraża do króla	—	5,9	3,2	6,5	1,1	3,6	3,4
7	Walka wewnętrzna ks. Jeremiego	—	—	—	2,6	9,1	6,1	3,4
	Żadna scena nie wyciska łez z oczu	5,2	—	2,4	6,5	13,6	10,3	6,9
	Brak odpowiedzi	15,5	12.1	12,7	7,8	18,2	13,3	13

Tabela VII

L. p.	Sceny z „Ogniem i mieczem", które budzą grozę	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Spalenie Rozłogów i wymordowanie Kurcewiczów przez Bohuna	25,8	12,1	17,4	11,7	21,6	17	17,2
2	Egzekucja na Siczy	20,7	23,6	22,2	13	9,1	10,9	15,8
3	Wbijanie na pal posłów kozackich	3,5	1,5	2,4	3,9	26,1	15,8	10
4	Znęcanie się Kozaków nad bezbronną ludnością	8,6	2,9	5,5	10,4	6,8	8,5	7,2
5	Opis Nienasyćca	—	—	—	18,2	2,3	9,7	5,5
6	Zamordowanie Longinusa Podbipięty	1,8	8,8	5,5	2,6	6,8	4,8	5,1
7	Postępowanie Kozaków z jeńcami	—	—	—	13	3,4	7,9	4,5
8	Przeprawa Skrzetuskiego ze Zbaraża do króla	—	5,9	3,2	5,2	4,6	4,8	4,1
	Brak odpowiedzi	31	41,2	36,5	28,6	20,4	24,2	33

Tabela VIII

L. p.	Sceny z „Ogniem i mieczem", które budzą wstręt	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Egzekucja na Siczy	22,4	16,2	19	14,3	17,1	15.8	17,2
2	Spalenie Rozłogów i wymordowanie Kurcewiczów przez Bohuna	12,1	14,7	13,5	1,3	9,1	5,5	8,9
3	Wbijanie na pal posłów kozackich	3,5	4,4	4	6 5	13,1	12,1	8,6
4	Znęcanie się Kozaków nad bezbronną ludnością	12 1	—	5,5	11,7	4,6	7,9	6,8
5	Pijatyki Kozaków	5,2	4,4	4,7	3,9	9,1	6,7	5,8
6	Postępowanie Kozaków lub Tatarów z jeńcami	—	1,5	0,8	10,4	6,8	8,5	5,2
	Brak odpowiedzi	39,6	53	47,5	42,9	36,4	39,4	42,6

Patrząc na tabelę VI, zauważamy, że najbardziej wzrusza młodzież śmierć i pogrzeb Longinusa Podbipięty. Prawie połowa młodzieży (43%) przytacza tę właśnie scenę jako najbardziej wzruszającą, przytem scena ta częściej jest wymieniana przez uczniów klasy V niż IV (u chłopców: kl. IV — 40%, kl. V — 46%, u dziewcząt różnica jeszcze wyraźniejsza: kl. IV — 28%, kl. V — 55%). Łączy się to prawdopodobnie z ogólnym wzrostem sympatji dla postaci Podbipięty (por. tab. III).

19% młodzieży podaje jako najbardziej wzruszającą scenę, która maluje rozpacz Skrzetuskiego na zgliszczach Rozłogów po stracie Heleny. Procent ten maleje nieco w klasie V u dziewcząt (22% — 13%), ciekawe, że równocześnie wzrasta procent tych uczenic, które wzruszają się cierpieniami Bohuna (12%), świadczyłoby to o pewnem przesunięciu zainteresowań dziewcząt z postaci Skrzetuskiego na postać Bohuna, o czem już była mowa przy omawianiu pytania 4 (por. tab. III).

Nawiasowo możemy zauważyć, że młodzież częstokroć dość niechętnie przyznaje się do tego, że jakaś scena jej „łzy z oczu wyciska”. Omija więc to sformułowanie, pisząc: „wzrusza mnie scena...”, „smuci mnie scena...”, pewna część młodzieży (szczególnie chłopcy z klasy V — 14%), pisze, że żadna scena nie wyciska jej łez z oczu.

Ciekawie przedstawia się porównanie tabeli VII i VIII. Otóż okazuje się, że te same sceny budzą w młodzieży i grozę i wstręt, pozycje w obydwu tabelach występują niemal że w tej samej kolejności.

Największe wrażenie uczyniła na młodzieży scena spalenia Rozłogów i wymordowania Kurcewiczów przez Bohuna, odnajdujemy ją bowiem na pierwszem miejscu w tabeli VII (sceny, które budzą grozę), na drugiem w tabeli VIII (sceny, które budzą wstręt) i na trzeciem w tabeli VI (sceny, które wyciskają łzy z oczu).

Wstręt i grozę budzą w młodzieży najczęściej sceny znęcania się nad bezbronnymi, takie, jak: egzekucja na Siczy, wbijanie na pal posłów kozackich oraz znęcanie się Kozaków nad bezbronną ludnością.

Pytanie 9:

„*KTÓRE SCENY ROZWESELAJĄ CIĘ I DLACZEGO?*”

Młodzież na to pytanie odpowiada bardzo zgodnie, wymieniając w 87%, jako najbardziej wesołe, sceny z Zagłobą (dziewczęta: kl. IV — 92%, kl. V — 87%, chłopcy: kl. IV — 87%, kl. V — 85%). Tylko 7% młodzieży podaje jako najbardziej wesołe niektóre sceny ze Skrzetuskim (najczęściej scenę w karczmie, gdy Skrzetuski wyrzuca Czaplińskiego), a 6% młodzieży przytacza sceny z Rzędzianem [1]).

Jakież to sceny z Zagłobą najbardziej rozweselają młodzież? Jest to najczęściej u dziewcząt scena przebrania się i ucieczka z Heleną (dziewczęta: 26%, chłopcy: 15%), u chłopców scena wydostania się z chlewa (dziewczęta: 18%, chłopcy: 20%). Trzecią również dość często wymienianą sceną jest pierwsze uwolnienie Heleny (dziewczęta: 17%, chłopcy: 10%).

[1]) Dwie dziewczynki i dwóch chłopców „rozweselanie” pojęli w innym nieco sensie, podając sceny miłosne pomiędzy Heleną a Skrzetuskim.

P y t a n i e 10:

„CO CIĘ WIĘCEJ ZAJMUJE: KRAJOBRAZY, CZY DIALOGI WYSTĘPUJĄCYCH OSÓB? PODAJ PRZYKŁAD.”

Odpowiedzi młodzieży na to pytanie ilustruje następująca tabela:

T a b e l a IX

L. p.	Zainteresowanie młodzieży dialogami i krajobrazami w „Ogniem i mieczem"	Zestawienie procentowe						
		Gimnazja żeńskie			Gimnazja męskie			Przeciętnie
		Kl. IV	V	Przeciętnie	Kl. IV	V	Przeciętnie	
1	Dialogi	70,7	54,5	62	84,5	72,3	80,6	72,5
2	Krajobrazy	24,2	35,3	30,2	13	19,3	17	22,7

Jak widzimy z tabeli, zainteresowanie dialogami wyraźnie przewyższa zainteresowanie krajobrazami, zauważamy jednak, że przewaga ta większa jest u chłopców, niż u dziewcząt (dziewczęta: 62%, chłopcy: 81%).

Porównywując procenty młodzieży w poszczególnych klasach, zauważamy pewną prawidłowość, występującą zarówno u chłopców jak i u dziewcząt. Otóż ilość zwolenników dialogów w klasie V maleje, a ilość zwolenników krajobrazów rośnie. Możnaby stąd wyciągnąć wniosek, że w okresie między IV a V klasą następuje częściowe przeniesienie zainteresowań z fabuły, która znajduje wyraz w dialogach, na stronę artystyczną (opisy przyrody), musimy jednak wziąć pod uwagę silny wpływ nauczyciela, który ma prawdopodobnie pewne znaczenie.

P y t a n i e 11:

„KTÓRĄ Z OSÓB W „OGNIEM I MIECZEM” CHCIAŁBYŚ BYĆ I DLACZEGO?”

Pytanie 11 miało na celu oświetlenie bliższego stosunku młodzieży do niektórych bohaterów omawianej powieści. Odpowiedzi młodzieży zestawione są w tabeli X.

T a b e l a X

L. p.	Postać z „Ogniem i mieczem", którą chcą być dziewczęta	Zestawienie procentowe		
		kl. V	VI	Przeciętnie
1	Helena	32,8	20,6	25,4
2	Skrzetuski	20,7	28	24,6
4	Bohun	8,6	35,3	23
4	Ks. Wiśniowiecki	8,6	7,4	8
5	Zagłoba	8,6	4,4	6,3
6	Longinus	3,5	1,5	2,4
	Żadna z postaci	17,3	7,4	11,9

L. p.	Postać z „Ogniem i mieczem", którą chcą być chłopcy	Zestawienie procentowe		
		kl. IV	V	Przeciętnie
1	Skrzetuski	52	30,7	40,5
2	Wołodyjowski	15,9	12,5	14,5
3	Ks. Wiśniowiecki	11,7	10,2	10,0
4	Bohun	3,9	13,6	9,1
5	Zagłoba	6,5	11,4	9,1
6	Longinus	6,5	5,7	6,1
	Żadna z postaci	—	5,7	3
	Brak odpowiedzi	1,3	9,1	5,5

Jak wykazuje tabela X, chłopcy najczęściej obierają sobie za wzór Skrzetuskiego (ilość ich, która w klasie IV wynosi 52%, w klasie V maleje do 31%). Motywy, najczęściej podawane przez chłopców, to szlachetność i poświęcenie się dla ojczyzny, wielu z nich nazywa go „rycerzem bez skazy", lub „wzorem rycerza". Niektóre z tych motywów są sformułowane zbyt po literacku, by można im wierzyć bez zastrzeżeń. Część chłopców podaje motywy inne, pociągają ich nie tyle zasługi Skrzetuskiego, ile sława, otaczająca jego postać oraz pewien hazard, na jaki się naraża. „Ja chciałbym być panem Skrzetuskim — pisze uczeń klasy IV — gdyż miałbym za sobą sławę, a przed sobą niebezpieczeństwa". A inny jego kolega marzy o tem, by być „takim samym" jak Skrzetuski bohaterem.

Drugą postacią, podziwianą przez chłopców, jest Wołodyjowski. Chociaż i Wołodyjowski jest wzorem rycerza, oddanego ojczyźnie, motyw ten prawie nie pojawia się w odpowiedziach uczniów (czyżby dlatego, że w szkole postać Wołodyjowskiego mniej jest omawiana?). Natomiast najczęściej uczniowie piszą o tem, że chcieliby tak doskonale władać szablą jak Wołodyjowski.

Pisząc o ks. Wiśniowieckim, znowu największa ilość chłopców podnosi jego szlachetność i patrjotyzm, są jednak tacy, którym najbardziej imponuje jego potęga. Oto jak pisze uczeń klasy IV: „Ja chciałbym być kniaziem Wiśniowieckim, bo był bohaterem i wzbudzał postrach w Kozakach, którego bali się jak ognia".

W Bohunie pociąga chłopców jego odwaga, dzielność i związany z tem awanturniczy tryb życia. Zagłoba jest ceniony głównie dla swego dowcipu.

Dla dziewcząt z klasy IV wzorem jest najczęściej Helena (33%), w klasie V procent zwolenniczek Heleny maleje (21%) na korzyść Bohuna (35%). Cóż to najczęściej dziewczęta cenią w Helenie? Mówią coprawda o jej walorach zewnętrznych i wewnętrznych, lecz częściej podnoszą to, że przeżywała ona ciekawe przygody, że była „ośrodkiem starań dwóch rycerzy"' „Bo to bardzo przyjemnie być porwaną" — pisze uczenica klasy IV.

Bohun pociąga dziewczęta swą szeroką kozacką naturą, odwagą i zawadjactwem. „Chciałabym być Bohunem — pisze uczenica klasy IV — bo on jest taki piękny, dziki i niepoczytalny".

Motywy, przytaczane przy wyborze Skrzetuskiego, podobnie jak u chłopców, dotyczą najczęściej jego szlachetności i oddania się ojczyźnie.

Pytanie 15:

„CZY KTÓRĄ Z INNYCH KSIĄŻEK CZYTAŁEŚ Z WIĘKSZEM ZAINTERESOWANIEM NIŻ „OGNIEM I MIECZEM"? JEŻELI TAK, WYMIEŃ TĘ KSIĄŻKĘ".

35% młodzieży podaje, że nie czytało żadnej książki z większem zainteresowaniem niż „Ogniem i mieczem". Procent ten w klasie V jest nieco mniejszy niż w klasie IV, tak więc u dziewcząt wynosi on w klasie IV — 40%, w klasie V — 30%, u chłopców w klasie IV — 39%, w klasie V — 33%. Z pośród innych książek, czytanych z większem niż „Ogniem i mieczem" zainteresowaniem, młodzież wymienia w pierwszym rzędzie „Potop" (19% [1])

---

[1]) Procent liczony jest od ogólnej liczby odpowiadającej młodzieży, nie od ilości tych, którzy czytali jakąś książkę z większem niż „Ogniem i mieczem" zainteresowaniem.

dziewcząt, 18% chłopców), dalej „Quo vadis" (16% dziewcząt, 9% chłopców), wreszcie „Krzyżaków" (4% dziewcząt, 7% chłopców). Procenty, dotyczące książek innych autorów, są nader rozproszone i nieliczne. Warto zauważyć, że w klasie V żaden z uczniów ani uczenic nie podaje jako książki bardziej interesującej „Pana Tadeusza", choć jest to obowiązująca lektura szkolna w tej klasie.

ANKIETA NA TEMAT „PANA TADEUSZA"

(Treść ankiety zobacz str. 107)

Ankieta na temat lektury „Pana Tadeusza" była skierowana do klas średnich gimnazjum, mianowicie do klasy V, VI i VII.

Ankieta, jak wszystkie inne, była przeznaczona dla gimnazjów żeńskich i męskich, przez nieporozumienie została przesłana jedynie do gimnazjów żeńskich. Materjał jest więc jednostronny, chociaż dość obfity. Odpowiedzi otrzymaliśmy z pięciu żeńskich gimnazjów. Ogółem otrzymaliśmy:

z klasy	V —	107 odpowiedzi
„ „	VI —	133 „
„ „	VII —	90 „
Razem		330 odpowiedzi

Przejdziemy odrazu do kolejnego omawiania poszczególnych pytań ankiety.

P y t a n i e 1:

„KIEDY PO RAZ PIERWSZY CZYTAŁAŚ „PANA TADEUSZA"? CZY JAKO LEKTURĘ SZKOLNĄ, CZY TEŻ PRZEDTEM JESZCZE Z WŁASNEJ OCHOTY? JEŻELI CZYTAŁAŚ PRZEDTEM, TO CZY PRZECZYTAŁAŚ DO KOŃCA, CZY TEŻ PRZERWAŁAŚ CZYTANIE? W KTÓREJ TO BYŁO KLASIE?"

Wykres 1 przedstawia nam rozwój czytelnictwa „Pana Tadeusza". Jak widzimy, dobrowolną lekturę „Pana Tadeusza" młodzież rozpoczyna już bardzo wcześnie, bo poniżej klasy I. Krzywa rozwoju zainteresowania „Panem Tadeuszem" ma dwa wierzchołki: jeden w klasie III o charakterze bardziej spontanicznym (choć mogą tu mieć wpływ liczne urywki z „Pana Tadeusza", umieszczane w niektórych wypisach na tę klasę[1]) oraz kurs historji Polski: czasy porozbiorowe) i drugi wierzchołek w klasie V, w której szkoła wprowadza „Pana Tadeusza" jako lekturę obowiązującą.

[1]) Przeglądając wypisy polskie, przeznaczone na klasę III, odnalazłam następujące fragmenty z „Pana Tadeusza":

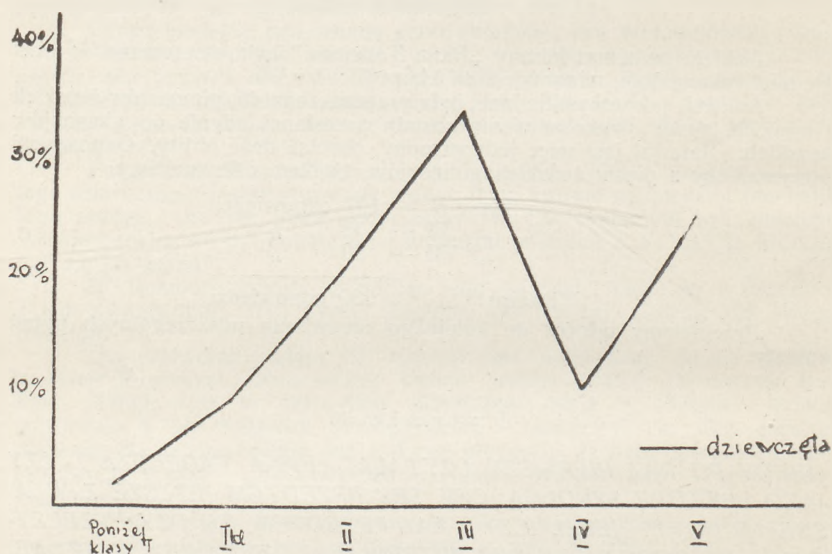
„Domejko i Dowejko", „Poranek na wsi", „Dwór szlachecki", „Puszcze litewskie", „Koncert myśliwski". *Marjan Reiter,* Czytania polskie, T. III, Wyd. XIII, Lwów, 1931.

„Matecznik". *St. Tync i J. Gołąbek,* Czytanki polskie na klasę III gimnazjum, Lwów — Warszawa, 1929.

„Polonez", „Rok 1812". *C. Bogucka, C. Niewiadomska,* Wypisy polskie na klasę III, Wyd. XIV, Warszawa, 1929.

Wykres 1:

Zestawienie ilości uczenic według klas, w których po raz pierwszy czytały „Pana Tadeusza”.



75% wszystkich uczenic odpowiadających na ankietę podaje, że czytało „Pana Tadeusza” przed klasą piątą z własnej ochoty, nieprzymuszone przez szkołę. Jest to ilość dość pokaźna. Jak świadczą o tem niektóre odpowiedzi, zainteresowanie przy pierwszem zetknięciu z „Panem Tadeuszem” już w klasie trzeciej może być wcale duże.

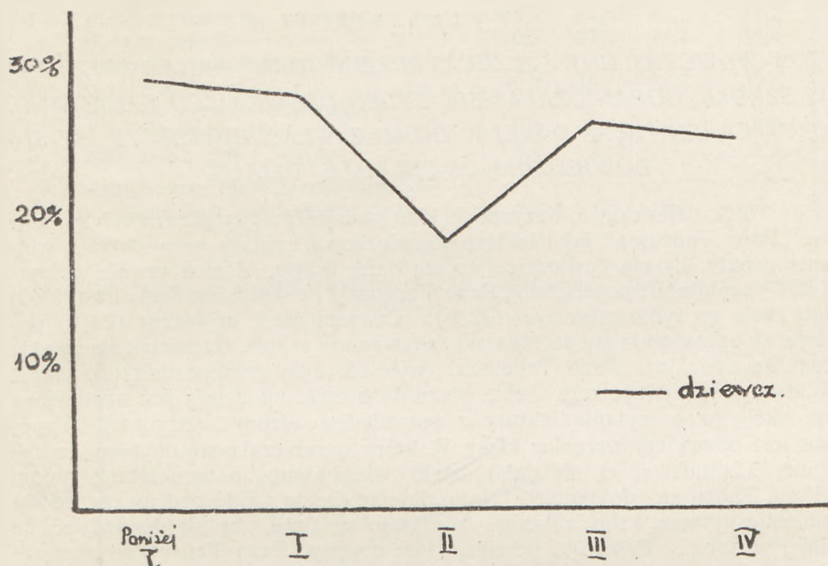
Oto przykład odpowiedzi jednej z uczenic klasy VII:

„Pana Tadeusza” czytałam po raz pierwszy w klasie III-ej. Poemat ten zainteresował mnie bardzo i przeczytałam go, a raczej pochłonęłam szybko i porządnie, jak to się mówi: „Od deski do deski”. Była to pierwsza z poważniejszych i pięknych książek, które do tego czasu przeczytałam”.

Zobaczymy jednak, jak przedstawia się to zainteresowanie, jeżeli śledzić będziemy rozwój jego z wiekiem. Wykres 2 podaje procent dzieci dla poszczególnych klas, które zacząwszy czytać „Pana Tadeusza”, nie skończyły go, względnie ograniczały się do przeczytania z niego pewnych tylko części.

Wykres 2:

Zestawienie ilości uczenic, które nie skończyły, względnie opuszczały pewne części przy lekturze „Pana Tadeusza":



W wykresie tym uderza paradoksalny napozór fakt, iż procent uczenic, które przerywają lekturę „Pana Tadeusza", jest w klasie III większy aniżeli w klasie II (w klasie II — 18%, w klasie III — 27%). Zjawisko to tłumaczy się prawdopodobnie w ten sposób, iż w klasie II zabiera się do lektury „Pana Tadeusza" grupa dziewczynek o wyraźniej zarysowujących się zainteresowaniach intelektualnych, które wobec tego zdobyć się już mogą na przeczytanie całego utworu. W klasie III zabiera się do lektury ilość już nieco większa, a więc większy już procent uczenic, które swoim poziomem umysłowym nie wybiegają poza stopień przeciętny i one to może właśnie zwiększają liczbę niedojrzałych do lektury „Pana Tadeusza". W każdym razie ilość uczenic, które nie doprowadzają do końca lektury „Pana Tadeusza" jest w klasie III, jak widzimy, dość duża (27%). W związku z tem pozostaje fakt, że 9% czytelniczek z klasy III określa lekturę „Pana Tadeusza" jako nudną.

Ogół uczenic klasy III nie dojrzewa jeszcze do lektury „Pana Tadeusza", jednak znajduje się w tym wieku już dużo dzieci, które nietylko zdolne są doczytać „Pana Tadeusza" do końca, lecz potrafią się nim już szczerze na swój sposób zachwycić. Dowodem tego są następujące fakty: 1) 10% uczenic klasy III w ankiecie „trzydniowej" podaje „Pana Tadeusza" jako swoją najulubieńszą książkę[1]; 2) 22% uczenic tejże klasy

[1]) Por. str. 121.

przeciwstawia „Pana Tadeusza" powieści „W pustyni i w puszczy", uznając go jako lekturę bardziej interesującą [1]). Możnaby wobec tego uznać klasę III jako wiek pierwszej względnej dojrzałości do lektury „Pana Tadeusza".

Pytanie 2:

„CZY WÓWCZAS, GDY ZACZĘŁAŚ PRZECHODZIĆ „PANA TADEUSZA" W SZKOLE, OGRANICZAŁAŚ SIĘ TYLKO DO TEGO, CO ZADAWANO, CZY TEŻ CZYTAŁAŚ DALEJ W DOMU Z WŁASNEJ OCHOTY, BY SIĘ DOWIEDZIEĆ, CO SIĘ DALEJ DZIAŁO?"

73% dziewcząt z wszystkich klas podaje, że gdy przerabiały w klasie „Pana Tadeusza" jako lekturę obowiązkową, czytały go w domu z własnej ochoty, by się dowiedzieć, co się dalej działo. Z nich prawie połowa (49%) czytała już poprzednio „Pana Tadeusza", a reszta nie znała go (29%), lub znała go tylko częściowo (22%). Czwarta część dziewcząt (24%) podaje, że ograniczała się do tego, co zadawano w szkole, tłumacząc się zwykle tem, że znała już „Pana Tadeusza", więc nie była ciekawa dalszego ciągu. Widzimy stąd, jak jeszcze w tym wieku duża część młodzieży jest nastawiona na akcję przy czytaniu lektury z pominięciem strony estetycznej. Typowa jest odpowiedź uczenicy klasy V, która ograniczała się do tego, co zadane, „...ponieważ co się dalej działo, wiedziałam, bo tego lata czytałam „Pana Tadeusza" dokładnie". Naturalnie trzeba tu wziąć pod uwagę pewną sugestję pytania, które zakłada, że czytało się poto, „by się dowiedzieć, co dalej nastąpi". Tylko 6% uczenic, które czytały „Pana Tadeusza" poza zadaną lekcją stwierdza wyraźnie, że motywem kontynuowania lektury nie była chęć dowiedzenia się, co się dalej działo, lecz przyjemność, którą sprawiało im czytanie pewnych fragmentów „Pana Tadeusza".

Pytanie 3:

„KTÓRA Z AKCYJ POEMATU INTERESOWAŁA CIĘ NAJBARDZIEJ PRZY CZYTANIU: SPÓR O ZAMEK, STOSUNEK TADEUSZA DO TELIMENY I ZOSI, PRZYGOTOWANIA DO POWSTANIA, SPÓR O KUSEGO I SOKOŁA, A MOŻE JAKAŚ INNA AKCJA? — WYMIEŃ KTÓRA".

Jak widzimy z tabeli I, wszystkie trzy główne akcje: przygotowania do powstania, spór o Zamek i stosunek Tadeusza do Zosi i Telimeny mają prawie równą ilość zwolenniczek. Natomiast w poszczególnych klasach pojawiają się różnice. Akcja polityczna (przygotowania do powstania) i spór o Zamek interesują z roku na rok coraz bardziej. Odwrotnie przedstawia się przebieg zainteresowania akcją miłosną. Największe jest ono w klasie V, a w klasie VI i VII maleje. (Por. wykr. 3).

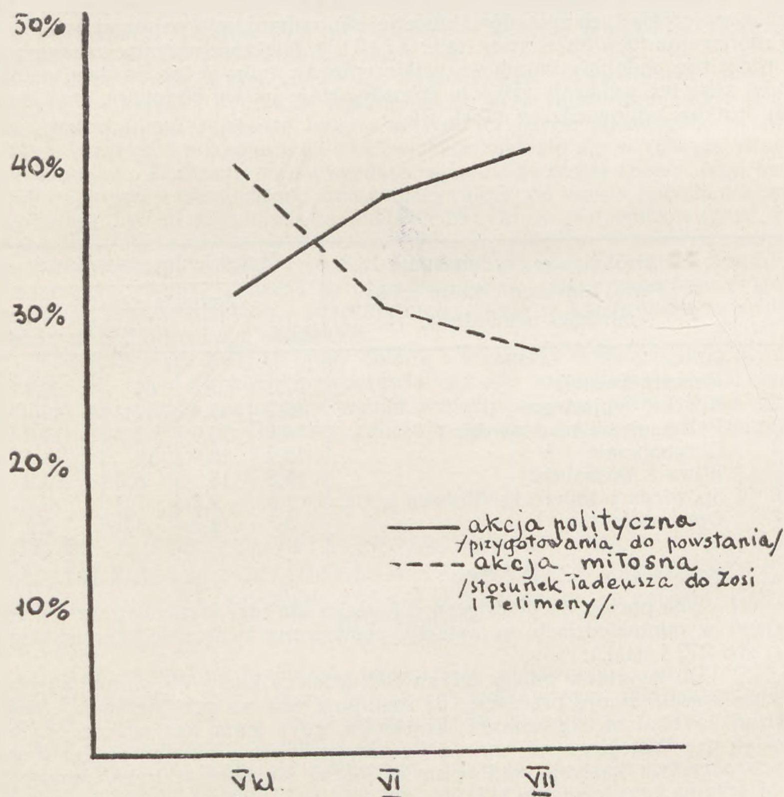
---

[1]) Por. str. 227.

Tabela I

L. p.	Najbardziej interesująca akcja w „Panu Tadeuszu”	Zestawienie procentowe			
		Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Przygotowania do powstania	30,8	37,6	42,2	37,2
2	Spór o zamek	30,8	37,6	41,1	36,4
3	Stosunek Tadeusza do Zosi i Telimeny	40,2	30	26,7	32,5
4	Historja życia i działalność ks. Robaka	9,4	6,8	6,7	7,6
5	Spór o Kusego i Sokoła	8,4	1,5	—	3,3
	Żadna akcja nie interesowała specjalnie, lub brak odpowiedzi	2,8	1,5	5,6	3

Wykres 3:
Porownanie rozwoju zainteresowania akcją polityczną i miłosną w „Panu Tadeuszu”.



Dalszą akcją, która łączy się z akcją polityczną, a zawiera ponadto dużo pierwiastków romantycznych, jest historja życia i działalności ks. Robaka. Akcja powyższa, choć w tem pytaniu mniej zaznaczona (być może przez to, że jest ona częściowo podporządkowana akcji politycznej, więc jej młodzież oddzielnie już nie wymienia), jak to wyniknie z dalszych odpowiedzi, budzi bardzo wielkie zainteresowanie młodzieży, przyciąga ją jakoś swą tajemniczością i silnem zabarwieniem uczuciowem [1]).

Pytanie 4:

„KTÓRE DROBNIEJSZE WYDARZENIA ZAJĘŁY CIĘ NAJBARDZIEJ: POLOWANIE NA NIEDŹWIEDZIA, NA ZAJĄCA, GRZYBOBRANIE, WIECZERZA, OBIAD, KONCERT WOJSKIEGO, KONCERT JANKIELA, BITWA Z MOSKALAMI I T. D.? WYMIEŃ, CO NAJBARDZIEJ, A CO NAJMNIEJ."

Młodzież w odpowiedzi na to jak i na poprzednie pytanie, ograniczała się do wyliczenia tych epizodów, które jej się najbardziej i najmniej podobały, nie motywując tego bliżej (por. tab. II i III) [2]). Niektóre uczenice zaznaczały, że właściwie podobały im się wszystkie epizody, tylko jedne bardziej a inne mniej, albo też wyliczały tylko te epizody, które im się podobały, stąd duża ilość braków odpowiedzi w tabeli III.

Tabela II

L. p.	Drobniejsze wydarzenia w „Panu Tadeuszu", które zajęły młodzież najbardziej	Zestawienie procentowe Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Koncert Jankiela	27,1	61,6	61	50,4
2	Koncert Wojskiego	45,7	41,4	42,2	42
3	Polowanie na niedźwiedzia	16,8	20,3	13,3	17,2
4	Grzybobranie	15,9	18	10	15,1
5	Bitwa z Moskalami	16,8	15	8,9	13,9
6	Spowiedź i śmierć ks. Robaka	1,8	9,8	7,8	6,7
7	Opis wieczerzy	3,7	2,3	3,3	3,2

[1]) Ten pociąg do poświęceń człowieka dla idei wyraźniej się jeszcze przejawi w odpowiedziach na ankietę, poświęconą twórczości Żeromskiego (por. str. 272 i nast.).

[2]) Do wyjątków należy odpowiedź uczenicy klasy VII, która tak plastycznie opisała swoje przeżycie, że zasługuje ona na przytoczenie: „Najbardziej podobał mi się koncert Wojskiego, gdyż mam wrażenie, że słyszę z oddali grę Wojskiego na rogu, a ile razy ją czytam, zawsze jestem w jakimś uroczystym nastroju, a i w myśli plączą się obrazy, które powstają przed oczyma przy czytaniu".

Tabela III

L. p.	Drobniejsze wydarzenia w „Panu Tadeuszu”, które zajęły młodzież najmniej	Zestawienie procentowe Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Polowanie na zająca	32,7	21,8	18,9	24,5
2	Grzybobranie	11,2	9,8	11,1	10,6
3	Obiad	13,1	12	4,4	10,3
4	Wieczerza	12,1	10,6	4.4	9,4
5	Bitwa z Moskalami	3,7	9	5,6	6,4
6	Polowanie na niedźwiedzia	4,7	2,3	4,4	3,6
	Brak odpowiedzi	21,5	43,5	49	37,1

Tabele II i III przedstawiają te drobniejsze wydarzenia, które się młodzieży najbardziej i najmniej podobają. Bezspornie podoba się młodzieży najlepiej koncert Wojskiego i koncert Jankiela. Jakaż tego przyczyna? Niewątpliwie zaznacza się tu w pewnej mierze wpływ szkoły. Te właśnie koncerty znajdują się czasem w wypisach na klasy niższe, często młodzież obu koncertów uczy się na pamięć. Są one przy lekturze w klasie V specjalnie wyróżniane. „Najbardziej mi się podobał koncert Wojskiego, który czytałyśmy na głosy” pisze uczenica klasy VII.

Wydarzenie, które cieszy się najmniejszem powodzeniem — to polowanie na zająca. Być może wpłynął na to brak zainteresowania u dziewcząt polowaniami (ciekawe byłoby w tym względzie porównanie z chłopcami), przecież i polowanie na niedźwiedzia znalazło się w rubryce zdarzeń nielubianych. Pozatem, jak się wydaje, wchodzi tu w grę sposób jego opisu. Jest on krótki i stosunkowo mniej malowniczy od opisu innych drobnych wydarzeń, np. od polowania na niedźwiedzia, które jest opisane żywo, plastycznie. Polowanie na niedźwiedzia wiąże się przytem w pewnych momentach bezpośrednio z akcją (moment niebezpieczeństwa, w jakiem znalazł się Tadeusz i Hrabia). Dlatego to prawdopodobnie głosy przeciwniczek polowania na niedźwiedzia były znacznie mniej liczne w porównaniu ze zwolenniczkami tego drugiego polowania.

Interesujące jest, że opisy obiadu i wieczerzy mało znajdują zwolenniczek. W tabeli II, która przedstawia epizody najulubieńsze, opis obiadu wogóle nie znalazł miejsca, natomiast znalazły się stosunkowo liczne głosy, które opisy obiadu i wieczerzy zaliczają do scen najmniej interesujących.

Pytanie 5:

„KTÓRA Z POSTACI, WYSTĘPUJĄCYCH W „PANU TADEUSZU”, NAJBARDZIEJ CIĘ POCIĄGA? DLA KTÓREJ MASZ NAJWIĘKSZY SZACUNEK? KTÓRA WYDAJE CI SIĘ KOMICZNĄ, A KTÓRA GODNĄ POGARDY?”

Odpowiedzi na to pytanie ograniczają się do wyliczenia czterech postaci bez dalszych komentarzy, jednak zgodność między opinjami młodzieży jest tak duża, że wydaje się, iż wystarczą dla wyjaśnienia te motywy, które czasem w odpowiedziach można odnaleźć.

Większość młodzieży najbardziej pociąga ks. Robak, który częściej jeszcze cieszy się największym szacunkiem (por. tabela IV i V). Cóż to tak

pociąga młodzież w Robaku? Jak wskazują wypowiedzi uczenic, najbardziej frapująca wydaje się młodzieży pewna niezwykłość i romantyczność jego postaci. Pisze o nim uczenica klasy VII: „Jest on typem bardzo tajemniczym, a ja takie tylko lubię”. Motyw ten powtarza się parokrotnie (najczęściej podają go uczenice klasy V). Dalszy motyw, mniej często wysuwany, to wartość jego charakteru, moc zwycięstwa nad samym sobą. „Ksiądz Robak jest godny szacunku — pisze uczenica klasy V — jako człowiek umiejący zapanować swą silną wolą nad złemi skłonnościami i upokarza się, przyjmując symboliczne nazwisko — Robaka i pracuje nad odbudowaniem ojczyzny”.

Dalsze postacie, pociągające młodzież, to Zosia, Tadeusz i Sędzia. O Zosi pisze ta sama, co poprzednio uczenica: „Zosia pociąga mnie swą prostotą obejścia i szlachetnością”. Zapewne te same przymioty zdobywają również Tadeuszowi sympatję młodzieży.

Sędzia cieszy się i sympatją i szacunkiem młodzieży.

Tabela IV

L. p.	Postać, występująca w „Panu Tadeuszu”, najbardziej pociągająca	Zestawienie procentowe — Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Ksiądz Robak	30,8	60	67,8	52,8
2	Zosia	33,6	21,8	22,2	25,7
3	Pan Tadeusz	21,5	15,8	16,7	17,9
4	Sędzia	6,5	5,3	2,2	4,9
	Brak odpowiedzi Żadna postać nie pociąga.	8,4	1,5	2,2	3,9

Tabela V

L. p.	Postać, występująca w „Panu Tadeuszu”, najbardziej godna szacunku	Zestawienie procentowe — Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Ksiądz Robak	45,7	72,1	47,8	57
2	Sędzia	34.6	19,5	31,1	27,6
3	Podkomorzy	9,3	6	5,6	7
	Brak odpowiedzi	9,3	8,3	16,7	10,9

Lista postaci komicznych w „Panu Tadeuszu” jest dość duża (por. tabela VI). Śmieszy najczęściej Hrabia swoją oryginalnością[1]), swojem

[1]) Interesujące jest to, że jedną z uczenic klasy V Hrabia właśnie najbardziej pociąga: „Z postaci, pokazanych przez Mickiewicza w „Panu Tadeuszu”, najbardziej mi się podoba Hrabia ze względu na swoją niepospolitość, ze względu na to, że odbijał jak mak wśród zieleni od szarzyzny naszej szlachty. Nawet bez względu na to, że był rzeczywiście dziwakiem i jako jednostka społeczna mało wartościowy”.

dziwactwem, śmieszy temi wszystkiemi wadami, które mu Mickiewicz celowo nadał. Ale ten sam Hrabia wzbudza czasem też pogardę (u małej zresztą części młodzieży — por. tab. VII).

Drugą z rzędu postacią, która śmieszy (31%), a równocześnie wzbudza pogardę (22%), jest Telimena. Śmieszy głównie jej zalotność, nieodpowiednia dla jej wieku, u niektórych wzbudza to nawet pogardę. Pogarda odpowiadających dziewcząt bywa czasem tak głęboka, że przechodzi aż we wstręt. „Zaprzeczeniem wszelkiego ideału kobiety" nazywają ją uczenice. Jedna z uczenic klasy V tak określa swój stosunek do Telimeny: „Gardzę z całej duszy Telimeną jako kobietą. Jej bezmyślny brak poczucia godności kobiecej, jej brak zrozumienia, że kobieta jest królową i nie zdobywa, a jest zdobywaną, stawia ją bardzo nisko moralnie. Już nawet nie mówiąc o tem, że wogóle jest bezideową lalką, widzącą się tylko tem, czem mężczyźni ją chcieli widzieć".

Wojski, poczciwy staruszek, polujący placką na muchy, również wzbudza humor młodzieży. „Najkomiczniejszą postacią wydaje mi się Wojski, jego przestarzałe poglądy są tak ode mnie dalekie, że aż stają się naiwnemi, a Wojski dziecinnym" (kl. V).

Śmieszą wreszcie obie pary, pozostające w wiecznym sporze: Asesor i Rejent oraz Protazy i Gerwazy.

Tabela VI

L. p.	Postać, występująca w „Panu Tadeuszu", najbardziej komiczna	Zestawienie procentowe — Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Hrabia	49,5	73	63,4	62,8
2	Telimena	28	22	49	31
3	Wojski	3,7	15	4,4	8,5
4	Asesor	11,3	3	7,8	7
5	Rejent	9,3	3	7,8	6,4
6	Protazy	0,9	8,3	6,7	5,5
7	Gerwazy	—	4,5	3,3	3,6
	Brak odpowiedzi	2,8	3,8	4,4	5,5

Tabela VII

L. p.	Postać, występująca w „Panu Tadeuszu" najbardziej godna pogardy	Zestawienie procentowe — Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Płut	35,6	71,4	37,8	52,2
2	Telimena	30,3	13,5	27,8	22
3	Hrabia	1,3	1,5	11,1	4,4
	Żadna postać, występująca w „Panu Tadeuszu", nie jest godna pogardy	9,3	4,5	4,4	6,7
	Brak odpowiedzi	5,6	7,5	16,7	10,4

Przechodząc do tabeli VII, zauważamy, że postacią najbardziej godną pogardy wydaje się młodzieży Płut. Uwagę zwraca w tej tabeli rubryka, w której młodzież wyraża stanowisko, że żadna z postaci „Pana Tadeusza” nie wydaje się godna pogardy. Wygląda to tak, jakby młodzież czuła się nieco urażona tem, że ktoś przypuszcza, iż w „Panu Tadeuszu” może być przedstawiona osoba godna pogardy. Nauczyciel, przeprowadzający ankietę w jednej z klas V (31 uczenic), tę część pytania wogóle pominął.

Pytanie 6:

„KTÓRY Z OPISÓW PRZYRODY W „PANU TADEUSZU” UTKWIŁ CI NAJLEPIEJ W PAMIĘCI? CZY PORÓWNYWAŁAŚ KTÓRYŚ Z TYCH OPISÓW Z RZECZYWISTOŚCIĄ I CZY KTÓRYŚ WYDAŁ CI SIĘ SPECJALNIE TRAFNY?”

Tabela VIII przedstawia te opisy przyrody z „Pana Tadeusza”, które najlepiej utkwiły młodzieży w pamięci. Widzimy, że lista ta jest dość liczna (12 rubryk prócz tych, które, jako zbyt mało licznie reprezentowane, nie weszły do tabeli). Świadczyłoby to o tem, że młodzież zwraca uwagę na większą ilość opisów w „Panu Tadeuszu”.

Tabela VIII

L. p.	Opis przyrody w „Panu Tadeuszu”, który utkwił najlepiej w pamięci	Zestawienie procentowe			
		Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Opis burzy	27,1	22,4	25,6	24,8
2	„ zachodu słońca	20,6	25	24,4	23,3
3	„ puszcz litewskich	21,5	15	34,5	22,4
4	„ wschodu słońca	6	17,3	13,3	13
5	„ Matecznika	12	5,3	14,5	10,9
6	„ chmur (nieba polskiego)	2,8	13,5	12,2	9,7
7	„ poranka	0,9	8,3	5,6	5.2
8	„ grzybobrania	6,5	1,5	5,6	4,3
9	„ ogrodu warzywnego	4,7	1,5	6,7	3,9
10	„ stawów	—	7,5	2,2	3.6
11	„ przyrody przed burzą	—	7,5	1,1	3,3
12	„ drzew przez Tadeusza	2,8	2,3	4,5	3

Na pierwszych trzech miejscach odnajdujemy: opis burzy, opis zachodu słońca i opis puszcz litewskich. Porównanie zainteresowania w różnych klasach pozwala nam zauważyć, że każde z tych trzech zjawisk ma swoje maximum w jednej z klas. Tak więc klasa V wysuwa na plan pierwszy opis burzy, klasa VI opis zachodu słońca, a klasa VII opis puszcz litewskich. Na czwartem zkolei miejscu odnajdujemy opis wschodu słońca.

Pytanie, dotyczące porównania opisów przyrody w „Panu Tadeuszu” z rzeczywistością oraz oceny trafności tych opisów, było widocznie dla dziewczynek dość trudne, skoro znaczna ich część uchyla się zupełnie od odpowiedzi (27% nie odpowiada na pierwszą część tego pytania i ten sam procent pomija jego część końcową). 57% dziewczynek twierdzi, że porównywało

opisy przyrody z rzeczywistością, a 16% przyznaje się, że tego nigdy nie czyniło.

Jako specjalnie trafne wymieniane są najczęściej, jak na to wskazuje tabela IX, opis zachodu słońca, opis burzy oraz opis wschodu słońca. Odnajdujemy tu zatem te same pozycje, które wymieniane były jako te, które najlepiej utkwiły w pamięci. W obydwu tabelach opis zachodu słońca i opis burzy zajmują dwa pierwsze miejsca.

Tabela IX

L. p.	Opis przyrody w „Panu Tadeuszu", który wydał się specjalnie trafny	Zestawienie procentowe Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Opis zachodu słońca	19,6	23,3	20	21,2
2	„ burzy	17,7	17,3	15,6	17
3	„ wschodu słońca	8,4	12	12,2	10,9
4	„ chmur (nieba polskiego)	4,7	12	6,7	8,2
5	„ puszcz litewskich	9,4	3	6,7	6,1
6	„ ogrodu warzywnego	4,7	0,8	5,6	3,3
	Wszystkie opisy przyrody wydały się trafne	3,7	5,3	3,3	4,3
	Brak ustosunkowania się co do trafności opisów przyrody w „Panu Tadeuszu"	25,2	24,8	31,1	26,6

Pytanie 7:

„CZY LUBISZ SAMA OBSERWOWAĆ ZJAWISKA W PRZYRODZIE, NAPRZYKŁAD WSCHÓD CZY ZACHÓD SŁOŃCA? CZY TEŻ CIĘ TO NIE BARDZO INTERESUJE?"

Liczbowe wyniki odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela X.

Tabela X[1])

L. p.	Stosunek młodzieży do zjawisk przyrody	Zestawienie procentowe Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Lubi obserwować zjawiska przyrody	95,4	93	96,7	94,8
2	Czasami lubi obserwować niektóre zjawiska przyrody	1,8	0,8	1,1	1,2
3	Nie lubi obserwować zjawisk przyrody	1,8	5,3	—	2,7
4	Nie obserwowała zjawisk przyrody	—	—	2,2	0,6
	Brak odpowiedzi	0,9	0,8		0,6
1	Lubi obserwować zachód słońca	35,6	41,5	50	42
2	„ „ wschód słońca	34,6	28,8	35,2	32,5
3	„ „ burzę	14,4	20,8	11,4	16,1

[1]) W tabeli tej wyjątkowo podane są ilości poniżej 3%, gdyż w przeciwnym razie nie weszłyby do tabeli głosy dziewcząt które wyraźnie stwierdzają swój negatywny stosunek do zjawisk przyrody.

Ogromna większość odpowiadających dziewczynek wszystkich trzech klas podaje, że lubi obserwować zjawiska przyrody. Te uczenice, które przyznają się do braku zainteresowania przyrodą, należą do wyjątków. W każdym razie zdarzają się jednak dziewczęta, które stwierdzają wyraźnie, iż obserwowanie przyrody nie sprawia im przyjemności. Ilość ich, najwyższa w klasie VI, dochodzi do 5%.

Rozpatrując rodzaje zjawisk przyrody, podawanych przez dziewczęta jako interesujące, musimy przedewszystkiem stwierdzić, że pytanie samo wymienia dwa zjawiska (wschód i zachód słońca), sugerując je w ten sposób poniekąd uczenicom. Może tem się tłumaczy to, że w naszej tabeli wschód i zachód słońca osiągają większe nieco procenty, aniżeli tego spodziewaćby się można było z tabel poprzednio przytoczonych, a wymieniających zjawiska przyrody, które najlepiej utkwiły w pamięci i te, które wydają się najtrafniejsze z lektury „Pana Tadeusza" (por. tab. VIII i IX), tam bowiem stosunkowo większy nieco procent skoncentrował się na trzeciem zjawisku, nie wymienionym w naszem pytaniu, a mianowicie na burzy. W każdym razie wszystkie trzy tabele zgodne są w tem, iż wschód, zachód słońca oraz burza zajmują czołowe miejsca. W odpowiedzi na omawiane pytanie wymieniane bywają jeszcze inne zjawiska, np.: wschód i zachód księżyca, chmury na niebie, wicher, tęcza i t. d., jednakowoż w drobnym już bardzo procencie wypadków.

Zwraca uwagę poza wspomnianą już zgodnością wszystkich trzech tabel pod tym względem, iż te same zjawiska zajmują w nich główne miejsca, ta jeszcze okoliczność, iż zachód słońca reprezentowany jest prawie zawsze (z wyjątkiem kl. V i VII w tabeli VIII) największą liczbą dla wszystkich tabel i dla wszystkich klas. Fakt ten można tłumaczyć chociażby tem, iż przeciętnej uczenicy łatwiej jest obserwować zachód aniżeli wschód słońca Konstatujemy tu prawidłowość o charakterze bardzo ogólnym. Zapewne grają rolę inne jeszcze motywy, w których analizę jednak bliżej wchodzić nie będziemy.

Zatrzymamy się jeszcze chwilę nad zjawiskiem burzy. Psychologja okresu dojrzewania niejednokrotnie podnosi, iż burza jest fenomenem przyrody, chętnie obserwowanym przez młodzież w okresie przełomowym *(Ch. Bühler, S. Szuman)*. Odpowiedzi naszej ankiety potwierdzają to twierdzenie.

Pytanie 8:

„CZY ROZMAWIAŁAŚ KIEDYKOLWIEK Z KOLEŻANKAMI NA TEMAT „PANA TEDEUSZA" I CZEGO TYCZYŁA SIĘ TA ROZMOWA?"

W tabeli XI przedstawione są wyniki liczbowe, dotyczące tego pytania. Interesująco przedstawia się rubryka klasy V, w której „Pan Tadeusz" jest lekturą obowiązkową. Okazuje się, iż pomimo, że uczenice zajmują się tym tematem przez cały rok, więcej aniżeli trzecia część uczenic (35%) nie porusza go nigdy w rozmowie między sobą. Wysuwa się tu ciekawe zagadnienie stosunku rozmów między uczenicami w klasie do treści przerabianych lekcyj, zagadnienie, które do tej pory prawie zupełnie jeszcze nie było badane. Trudno z tej dość pokaźnej liczby wyprowadzać odrazu jakiś negatywny wniosek o zainteresowaniu tematem samym, niewątpliwie jednak rodzaj omawianych szczegółów w rozmowie między dziewczynkami oraz częstość, z którą to się wydarza, mogą posłużyć za wskazówkę stopnia zainteresowań.

Tabela XI

L. p.	Treść rozmowy z koleżankami na temat „Pana Tadeusza"	Zestawienie procentowe			
		Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Ksiądz Robak	13,2	18,8	8,8	14,2
2	Opisy przyrody i inne	9,5	14,3	16,5	13,3
3	Akcje (ogólnie i niektóre z akcyj)	10,3	7,5	12,1	9,7
4	Postacie (ogólnie)	6,6	9	9,9	8,5
5	Telimena	9,5	8,3	5,5	7,8
6	Zosia	4,7	9,8	3,3	6,4
7	Tadeusz	7,5	6,1	2,2	5,2
8	Inne postacie (Hrabia, Gerwazy, Jankiel)	0,9	6 1	2,2	3,3
9	Styl utworu	2,8	4,5	2,2	3,3
	Bez podania tematu	9,5	18	17,6	15,1
	Nie rozmawiała z koleżankami na temat „Pana Tadeusza"	34,9	15	29,6	23,3

Jak to widoczne jest z tabeli XI, najczęstszym tematem rozmów była postać księdza Robaka następnie opisy przyrody. Na dalszem dopiero miejscu występują inne postacie z poematu poza Robakiem w następującym porządku: Telimena, Zosia, Tadeusz. W związku z postacią Telimeny daje się zauważyć ciekawy szczegół. Oto zainteresowanie jej osobą występuje najczęściej w klasie V, zmniejsza się w klasie VI, a bardziej jeszcze w klasie VII, widocznie zatem postać Telimeny intryguje najmłodsze czytelniczki tego utworu. Także zainteresowanie postacią Pana Tadeusza słabnie znacznie w klasie VII.

Pytanie 9:

„CZY WOLAŁABYŚ MOŻE, ABY „PAN TADEUSZ" BYŁ NAPISANY PROZĄ, NIE WIERSZEM? CZY WOGÓLE WOLISZ PROZĘ OD POEZJI, CZY TEŻ NIE?"

Pytanie to było trudne, gdyż wymagało dość dużej wyobraźni. Jakby wyglądał „Pan Tadeusz" pisany prozą? Niebardzo to sobie mogą wyobrazić uczenice. „Pan Tadeusz" wiadomo, jaki jest; proza bywa bardzo rozmaita: czy byłaby lepsza, czy gorsza niż obecna forma wiersza? I jeszcze jedno: takie to pewne, takie nienaruszalne, że „Pan Tadeusz" jest pisany wierszem, że wprost świętokradztwem byłoby wyobrazić go sobie w zmienionej formie. „Nie chcę poprawiać Mickiewicza" pisze z oburzeniem uczenica klasy VII.

W rezultacie młodzież w 85% woli „Pana Tadeusza" pisanego wierszem, a tylko 8% uczenic wypowiada się za prozą. Reszta nie zajmuje zdecydowanego stanowiska (por. tabela XII).

Tabela XII

L. p.	Ustosunkowanie się młodzieży do formy w „Panu Tadeuszu" i jej ogólne upodobania w tym względzie	Zestawienie procentowe. Gimnazja żeńskie Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
	„Pana Tadeusza":				
1	woli pisanego wierszem	80,4	91,8	81,1	85,3
2	wolałaby pisanego prozą	13,1	7,5	3,3	8,2
3	nie zajmuje zdecydow. stanowiska	5,6	1,5	15,6	6,7
	Wogóle:				
1	woli prozę	39,2	46,5	42,4	43,4
2	woli poezję	31,8	28,6	20	27,2
4	lubi prozę i poezję, nie przekładając jednej ponad drugą	20,6	14,3	22,2	18,5
	Brak odpowiedzi	8,4	10,5	14,4	10,9
	Porównanie:				
1	„Pana Tadeusza" woli pisanego wierszem i wogóle woli poezję, lub lubi ją tak samo jak prozę	49,5	30,8	37,8	38,8
2	„Pana Tadeusza" woli pisanego wierszem, chociaż wogóle woli prozę	27,1	39	32,2	33,4
3	„Pana Tadeusza" wolałaby pisanego prozą i wogóle woli prozę	12,1	2,7	3,3	7,6
	Brak odpowiedzi	10,3	23,3	26,6	20

Ogólne upodobania młodzieży przedstawiają się nieco inaczej. Prawie połowa odpowiadających przekłada prozę ponad poezję, motywując to często tem, że proza jest bardziej zrozumiała niż poezja. Jednak dość dużo stosunkowo uczenic wypowiada się za poezją (27%), lub stawia na równi poezję i prozę (19%).

Na wzmiankę zasługuje jeszcze rubryka tych uczenic, które zadowolone są z tego, iż „Pan Tadeusz" napisany jest wierszem, chociaż naogół wolą prozę, liczba ta może być brana jako dowód odczucia artystycznej wartości utworu w odróżnieniu od zainteresowania samą jego fabułą. Widzimy, jak liczba takich uczenic rośnie z wiekiem, chociaż w sposób niezupełnie prawidłowy. Odpowiada temu stopniowe zmniejszanie się z klasy do klasy liczby tych uczenic, które wolałyby widzieć „Pana Tadeusza" napisanego prozą.

Pytanie 10:

„CZY JESTEŚ ZADOWOLONA, ŻE „PAN TADEUSZ" JEST PRZERABIANY W SZKOLE, CZY WOLAŁABYŚ, ŻEBY W SZKOLE PRZERABIANO JAKIŚ INNY UTWÓR MICKIEWICZA, ALBO INNEGO AUTORA (JAKIEGO AUTORA I JAKI UTWÓR)?"

Młodzież w 90% podaje, że jest zadowolona, iż się „Pana Tadeusza" przerabia w szkole, a tylko 5% uczenic pragnie w miejsce „Pana Tadeusza" wprowadzić jakiś inny utwór. 4% uczenic ma pewne zastrzeżenia co do sposobu przerabiania „Pana Tadeusza".

Uczenice, które pragną przerabiać „Pana Tadeusza" w szkole, naogół nie motywują swego stanowiska. Jeżeli jednak zbierzemy nieliczne ich na ten temat uwagi, wypowiedziane nietylko w odpowiedzi na to pytanie, ale także na pytanie 2, okazuje się, że wysuwają one następujące argumenty: dopiero lektura w szkole pozwoliła zrozumieć pewne strony utworu, które bez tego uszłyby uwagi, albo też byłyby niejasne; dopiero omawianie w szkole otworzyło oczy na piękno „Pana Tadeusza" i zachęciło do dalszego jego czytania.

Oto przykłady odpowiedzi:

„Powtórne poznanie poematu było dla mnie o wiele korzystniejsze, gdyż wiele zrozumiałam ciekawych zagadnień, które przedtem, czytając sama, były dla mnie niezrozumiałe" (kl. VII).

Inna znowu uczenica kładzie nacisk także na stronę estetyczną „Pana Tadeusza":

„Gdy zaczęłam przerabiać P. T. w szkole, utwór ten już znałam, lecz dopiero wtedy zaczęłam go naprawdę rozumieć i odczuwać prawdziwe jego piękno" (klasa V).

Szerzej motywuje swoje odpowiedzi ta drobna część młodzieży, która ma pewne zastrzeżenia co do „Pana Tadeusza", lub sposobu jego przerabiania. Omówimy więc te motywy.

Najczęstszy zarzut stawiany szkole dotyczy drobiazgowości przerabiania „Pana Tadeusza". „Nie jestem zadowolona, że ciągle wałkujemy „Pana Tadeusza", gdyż to obrzydza utwór" pisze uczenica klasy V, a jej koleżanka tak swoją myśl formułuje: „Wolałabym przechodzić go nie tak szczegółowo, a zato przechodzić rzeczy więcej".

Ta część młodzieży, która uważa, że „Pana Tadeusza" nie należy przerabiać w szkole, motywuje to tem, że jest on zbyt łatwy, lub też, że istnieje do niego tak wiele komentarzy, że pomoc szkoły nie jest już w tym wypadku potrzebna.

Uczenica klasy VII sformułowała dokładniej ten drugi argument: „Co do „Pana Tadeusza" na terenie szkolnym, uważam, że jest on całkiem zbyteczny. O Mickiewiczu krytyka tak się obszernie rozpisała, że czas poświęcony w szkole na to uważam za stracony. Cały Kridl jest zamickiewiczony, a Feldman, a tylu innych wybitniejszych i mniej wybitnych krytyków! To są rzeczy, które samemu bardzo łatwo dopełnić. Jakąby inną książkę na to miejsce podstawić, nie mogę mówić, uważam się bowiem za zbyt mało kompetentną w tych sprawach".

Naogół uczenice nie podają, jakąby inną lekturę pragnęły przerabiać w miejsce „Pana Tadeusza".

Na zakończenie pragnę jeszcze przytoczyć głos uczenicy klasy VII, która biorąc za punkt wyjścia „Pana Tadeusza", buntuje się wogóle przeciwko obecnemu sposobowi przerabiania literatury w szkole.

„Żałuję, że „Pan Tadeusz" jest opracowywany w szkole, gdyż dla mnie wszystko, co ładne, traci wszystkie walory, gdy wałkujemy jakiś utwór w klasie, mam wrażenie tylko, że jeden Słowacki pozostanie dla mnie zawsze jednakowo piękny".

Pytanie 11:

„CZY TO, ŻE OPOWIADANIE W „PANU TADEUSZU" JEST CIĄGLE PRZERYWANE RÓŻNEMI OPISAMI, PRZESZKADZA CI, CZY TO CI SIĘ PODOBA?"

Opinja uczenic w wyżej wymienionej kwestji jest naogół zgodna. 88% uczenic podaje, że dygresje od akcji wcale im nie przeszkadzają. Motywy, które podaje młodzież, są rozmaite. Opisy ożywiają akcję, wprowadzają odpowiedni nastrój. Same opisy są tak ciekawe, że warto je poznać.

Tabela XIII

L.p.	Przerywanie opowiadania w „Panu Tadeuszu" różnemi opisami:	Zestawienie procentowe Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Podoba się i nie przeszkadza	75,7	97,8	87,8	88
2	Przeszkadza	17,8	1,5	4,5	7,6
3	Podoba się, ale przeszkadza	4,7	3	1,1	3
	Brak odpowiedzi	—	1,5	5,6	2

Pomimo zgodności opinji przeważającej ilości uczenic, dają się zauważyć w tabeli XIII pewne różnice ustosunkowania się do omawianego pytania, które w sposób wyraźny zależne są od wieku. I tak największa ilość uczenic, którym przeszkadzają przerwy w akcji, znajduje się w klasie V, wśród nich też jest najmniejsza ilość tych, którym to, iż akcja jest przerywana, podoba się i nie przeszkadza. Mamy tu zatem potwierdzenie faktu, który ujawnił się przy analizie odpowiedzi na pytanie 2, że duży procent uczenic klasy V jest raczej nastawiony na akcję, względnie na badanie charakterów poszczególnych osób i nie jest jeszcze dojrzały w całej pełni do odczuwania estetycznej wartości dzieła. Drobne już bardzo procenty uczenic klasy VI i VII, które jeszcze wyrażają niezadowolenie z przerywania akcji, zdają się świadczyć o tem, że w tym właśnie czasie zdolność odczuwania estetycznej wartości utworu szybko postępuje naprzód.

Te uczenice, które uważają, że opisy przeszkadzają (11%), twierdzą, że nie można dobrze skupić uwagi na treści, że opisy utrudniają zrozumienie utworu.

„Bardzo mi przeszkadza do obserwowania Tadeusza ciągłe przerywanie opisu jego osoby i nie mogę skupić uwagi na poszczególnych cechach jego charakteru" pisze jedna z uczenic klasy V.

Pytanie 12:

„JEŻELI CI SIĘ W „PANU TADEUSZU" COŚ SPECJALNIE PODOBAŁO — WYMIEŃ TO".

Młodzież wymienia dość dużo szczegółów, które jej się podobały. Te, które były dostatecznie licznie reprezentowane (ponad 3%), weszły do tabeli XIV.

Tabela XIV

L. p.	To, co się specjalnie w „Panu Tadeuszu" podobało	Zestawienie procentowe Gimnazja żeńskie			
		Kl. V	VI	VII	Przeciętnie
1	Opisy przyrody (ogólnie)	12,1	21,8	24,4	19,4
2	Spowiedź i śmierć ks. Robaka	14	16,5	12,2	14,5
3	Koncert Jankiela	8,4	6,8	8,9	7,9
4	Postać ks. Robaka	2,8	15	2,2	7,6
5	Szczegółowe opisy przyrody (np. opis nieba, sadu, puszczy i t. d.)	7,5	8,3	2,2	6,4
6	Koncert Wojskiego	2,8	4,5	3,3	3,6
7	Styl (sposób opisywania)	0,9	3,8	5,6	3,3
8	Wstęp do I-ej księgi	6,6	1,5	1,1	3
	Cały „Pan Tadeusz"	7,5	17,3	7,8	11,5
	Brak odpowiedzi	3,7	3,8	2,2	3,3

Zauważamy trzy główne momenty, które budzą zainteresowanie młodzieży: 1. postać Robaka i akcja z nią związana, 2. opisy przyrody oraz 3. koncert Wojskiego i Jankiela. Wymienione trzy szczegóły spotykaliśmy już poprzednio parokrotnie. Obecnie samorzutne wyliczenie podkreśla jeszcze ich znaczenie. W tabeli tej uwydatnia się szczególnie wyraźnie rozwój zainteresowania opisami przyrody w „Panu Tadeuszu". Gdy porównywamy ilość uczenic, które wymieniają te opisy (por. rubr. 1. tabeli), w klasie V i VII, widzimy, że ilość ta wzrasta dwukrotnie w klasie VII (12% — 24%). Wprawdzie o ile dodamy do tych ilości procent uczenic, które wymieniają szczegółowiej opisy przyrody (por. rubr. 5. tabeli), różnica ta się zmniejszy (20%—27%), w każdym bądź razie daje się zauważyć tendencja rozwojowa. Również zrozumienie wartości stylistycznych „Pana Tadeusza" wyraźnie rośnie z wiekiem (od 1% w klasie V do 6% w klasie VII).

Pytanie 13:
„POWIEDZ SZCZERZE, CZY LEKTURĘ „PANA TADEUSZA" UWAŻASZ WOGÓLE ZA INTERESUJĄCĄ, CZY TEŻ RACZEJ NUDNĄ?"

Prawie cała młodzież, odpowiadająca na ankietę, uznała lekturę „Pana Tadeusza" za interesującą, względnie bardzo interesującą (30%). 4 uczenice (t. zn. mniej niż 1%) podały, że jest ona nudna. 7% uczenic nie dało zdecydowanej odpowiedzi, twierdząc, iż interesują ją czy to części poematu, czy też, że zainteresowanie zależy od pewnych warunków. Czy pewien procent odpowiedzi pozytywnych nie był podyktowany raczej względami ubocznemi, aniżeli wewnętrznem przekonaniem, na to trudno jest dać odpowiedź; że jednak większość odpowiada szczerze i że nie dojrzawszy jeszcze zapewne w tych latach do zgłębienia całkowitego piękna utworu, przecież potrafi zainteresować się nim szczerze, na to wskazują niektóre odpowiedzi na poprzednie pytania ankiety. Inna sprawa, czy przy odmiennej metodzie

traktowania tego dzieła w ramach nauki szkolnej, zainteresowanie to nie mogłoby być głębsze i bardziej produktywne. Zdaje się nam, że analiza odpowiedzi uczenic na naszą ankietę dać może pewne wskazówki co do kierunku, w którym pogłębienie możnaby próbować osiągnąć.

Byłoby rzeczą pożądaną przeprowadzenie tej samej ankiety wśród chłopców, w tych samych klasach. Wystąpiłyby wtedy różnice między obu płciami.

ANKIETA NA TEMAT TWÓRCZOŚCI ŻEROMSKIEGO

(Tekst ankiety zobacz na str. 107 i 108).

Jedną z trudniejszych ankiet, bo zakładającą odpowiednią znajomość twórczości autora, wymagającą dużego namysłu i pewnej dojrzałości umysłowej odpowiadającego, była ankieta, dotycząca stosunku młodzieży do twórczości Żeromskiego.

Ankieta ta została skierowana do trzech najwyższych klas gimnazjum. Odpowiedzi przesłało nam pięć gimnazjów, z tego: trzy żeńskie (jedno przysłało tylko odpowiedzi uczenic klasy VII i VIII), jedno koedukacyjne i jedno męskie. Ogółem otrzymaliśmy odpowiedzi:

Klasa:	Dziewczęta:	Chłopcy:
VI	84	15
VII	65	25
VIII	44	32
Razem	193	72

Jak widać z powyższego zestawienia, ilość odpowiedzi dziewcząt przewyższa przeszło dwa razy ilość odpowiedzi chłopców, co trzeba mieć na uwadze przy rozpatrywaniu wyników.

Niestety i w tej ankiecie nie możemy z pełną wiarą przyjąć, że odpowiedzi były pisane w klasie. Podejrzenie budzą specjelnie odpowiedzi uczniów gimnazjum męskiego, które częstokroć przybierają formę szeregu literackich wypracowań, w których zdarzają się nawet dłuższe dosłowne cytaty.

Sądząc, że pisać o twórczości danego autora może tylko ten czytelnik, który chociaż najogólniej orjentuje się w jego poglądach i sposobie ujmowania różnych zagadnień, postanowiliśmy przeprowadzić pewną selekcję otrzymanych odpowiedzi. Jako konieczna ustalona została znajomość przynajmniej trzech powieści (jedną z nich z reguły były „Syzyfowe prace"), lub dwóch powieści i paru charakterystycznych nowel. Tak zakwalifikowane odpowiedzi stały się dopiero podstawą do zestawień statystycznych [1]).

Przy wyłączaniu odpowiedzi dały się zauważyć duże różnice między poszczególnemi gimnazjami. Uczenice jednego z gimnazjów żeńskich, odznaczające się ogromnie żywym stosunkiem do twórczości Żeromskiego, wykazały również dużą poczytność dzieł Żeromskiego (dochodzącą u niektórych uczenic do ogarniania niemal całej twórczości). Z gimnazjum tego nie została wyłączona ani jedna odpowiedź. Drugie gimnazjum żeńskie ukazało wprost odwrotne oblicze. Widocznie uczenice w tem gimnazjum nie były zupełnie zachęcane do czytania utworów Żeromskiego, znajomość też jego dzieł jest u nich bardzo skąpa. Tak np. w klasie VI na 19 odpowiadających uczenic, tylko 8, t. zn. mniej niż połowa wykazała, że zna przynajmniej trzy utwory Żeromskiego. Równocześnie dało się zauważyć, że odpowiedzi, pochodzące z tego gimnazjum, oznaczają się dość powierzchownem ujmowa-

---

[1]) Tylko dwa pierwsze pytania, dotyczące jedynie poczytności dzieł Żeromskiego, a nie wchodzące w analizę jego twórczości, zostały opracowane na podstawie wszystkich odpowiedzi ankietowych.

niem kwestyj, roztrząsanych przez ankietę, często w jednem zdaniu, bez motywów. Wreszcie trzecie gimnazjum żeńskie okazało poziom średni, z pewną ilością (dość dużą w klasie VI) wyłączonych odpowiedzi. Gimnazjum koedukacyjne odznaczające się wielu odpowiedziami, traktującemi ankietę bardzo serjo i gimnazjum męskie, przesłały odpowiedzi tak nieliczne, iż wydaje się, że sami nauczyciele przeprowadzili selekcję otrzymanych odpowiedzi. Z tych dwóch gimnazjów wzięto pod uwagę przy opracowywaniu prawie wszystkie odpowiedzi.

Ilość odpowiedzi, rozpatrywanych przy opracowywaniu wyników (po dokonanej selekcji), przedstawia się następująco:

Klasa:	Dziewczęta:	Chłopcy:
VI	56	12
VII	56	25
VIII	41	32
Razem	153	69

Przechodzimy teraz do szczegółowego omówienia poszczególnych pytań ankiety.

Pytanie 1:

„JAKIE ZNASZ UTWORY ŻEROMSKIEGO? KIEDY PRZECZYTAŁEŚ PIERWSZY UTWÓR (JAKI)? CO CZYTAŁEŚ OSTATNIO?"

Pierwsza część pytania miała na celu zbadanie znajomości dzieł Żeromskiego wśród młodzieży. Odpowiedzi na to pytanie służyły dwojakiemu celowi; z jednej strony określały miarodajność dalszych odpowiedzi, z drugiej rozwiązywały zagadnienie bardziej ogólne: zagadnienie poczytności dzieł Żeromskiego wśród dorastającej młodzieży. Załączona poniżej tabela I przedstawia szczegółowo wykaz znanych młodzieży utworów Żeromskiego.

Tabela I

L. p.	Utwory Żeromskiego znane młodzieży	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Syzyfowe prace	97,6	100	100	99	100	96	100	98,6	99
2	Wierna rzeka	59,5	77.9	72,8	68	60	96	81,4	82	71,6
3	Ludzie bezdomni	35,7	67,7	86,4	62,2	53.4	76	100	82	64,5
4	Przedwiośnie	39,3	63	59.1	51,9	33,3	72	53	55,5	52,9
5	Uroda życia	42,9	55,5	63,6	51,9	13,3	80	50	52,9	52,1
6	Popioły	16,7	16,9	61,4	27	46,6	52	62,5	55,5	34,7
7	Siłaczka	20,2	65,4	15,9	24.8	13,3	48	40,6	37,5	27,9
8	Nowele	19,1	24,6	47,8	27,4	26,6	32	18,8	25	26,8
9	Dzieje grzechu	7,1	16,9	34,1	16,6	13,3	40	34,4	32	20,7
10	Echa leśne	9,5	30,8	11,4	17,1	13,3	28	34,4	27,8	20
11	Wiatr od morza	14,3	3,1	11,4	9,9	13,3	44	25	29,2	15,1
12	Ponad śnieg	13,1	18,5	20,4	16,6	6,7	16	9,4	11,1	15,1
13	Zamieć	11,9	15,4	13,6	13,5	6,7	16	28,1	19,5	15,1
14	Charitas	14,3	9,2	13.6	12,4	—	16	31,2	19.5	14,3
15	Nawracanie Judasza	9,5	12,3	9,1	10,4	6,7	16	28,1	19,5	12,8
16	Róża	1,2	7,7	15,9	6.7	6,7	24	25	20,8	10,6
17	Duma o hetmanie	7,1	1,5	2,9	4,1	—	8	9,4	7	4,9
18	Promień	—	3,1	9,1	3,1	6,7	16	6.3	2,8	4,9
19	Sułkowski	—	—	6,8	1.6	6,7	12	12,5	11,1	4,2

Jak widzimy z tabeli, najlepiej znane młodzieży i to prawie całej, bo 99% są „Syzyfowe prace, co jest zupełnie zrozumiałe, skoro weźmiemy pod uwagę, że książka ta wchodzi jako lektura szkolna do klasy V lub VI, w wyjątkowych wypadkach do VII. Bardziej interesująca wydaje się druga zkolei pozycja, którą stanowi powieść, znana młodzieży niezależnie od kursu szkolnego. Jest to „Wierna rzeka". W klasie VII znajomość jej u chłopców osiąga tę samą częstość co znajomość „Syzyfowych prac". Jak zobaczymy z dalszych pytań, poczytności tej powieści odpowiada także żywy stosunek do niej młodzieży. Niejednokrotnie będzie ona z różnych punktów widzenia przez młodzież szeroko omawiana. Trzecie miejsce (u chłopców równe drugiemu) zajmują „Ludzie bezdomni", lektura szkolna w klasie VIII. Znajomość tej powieści wykazuje dość stromo zarysowaną linję rozwojową (patrz wykres 1, str. 265).

Jak się zdaje, zrozumienie tej powieści wymaga pewnej dojrzałości umysłowej, którą z wiekiem młodzież osiąga. To samo dotyczy „Popiołów" (znajdujących się na szóstem miejscu zkolei). Mówiąc o „Popiołach", pragnę zwrócić uwagę na znacznie większą popularność tej powieści wśród chłopców, aniżeli wśród dziewcząt (zna ją 27% dziewcząt i 55% chłopców). Widocznie treść jej historyczno-wojenna bliższa jest chłopcom, niż dziewczętom. Dziwne, że w bogatej twórczości Żeromskiego, która nie pomija kwestyj bliskich kobiecie, nie znalazła się żadna książka, któraby była czytana przez dziewczęta częściej, niż przez chłopców. Nadawałaby się do tego właśnie, jak to widać z dalszych odpowiedzi, „Wierna rzeka", ale i tutaj chłopcy osiągnęli wyższy procent. Przeprowadzając ogólne porównanie między znajomością utworów u dziewcząt i u chłopców, zauważyć możemy stałą przewagę na korzyść chłopców, wahającą się między 10% — 20%. Dotyczy to w pierwszej mierze, utworów trudniejszych, jak „Wiatr od morza", „Róża", „Sułkowski".

Na jedną jeszcze książkę pragnę zwrócić uwagę, ponieważ czynili to i nauczyciele i odpowiadający. Są to „Dzieje grzechu", prawie dwa razy częściej czytane przez chłopców, aniżeli przez dziewczęta (17% — 32%). Zachodzi jednak obawa, że dziewczęta były w tym wypadku mniej szczere od chłopców, — jak bowiem wiadomo z potocznego doświadczenia, szkoła i dom częściej biorą za złe swobodną lekturę dziewczętom niż chłopcom, jakkolwiek w pewnych wypadkach także i chłopcy prawdopodobnie nie przyznawali się do faktu znajomości tej książki. I tak jedna z uczenic klasy VII podaje, że nie zna „Dziejów grzechu", co jej jednak nie przeszkadza odpowiedzieć na następne pytanie, tyczące tej powieści, a jeden z uczniów klasy VI w spisie znanych mu utworów Żeromskiego wypisuje „Dzieje grzechu", ażeby je potem dość dokładnie wymazać.

Jedna ze szkół żeńskich przy przeprowadzaniu ankiety pytania, dotyczące „Dziejów grzechu", zupełnie pominęła.

Dalsza część pytania dotyczy pierwszej przeczytanej książki Żeromskiego (por. tabela II).

Jak się okazuje, jako pierwszą książkę Żeromskiego czytano najczęściej „Syzyfowe prace". Szczególnie często podają tę powieść dziewczęta (77%), rzadziej nieco, ale także często jest ona podawana przez chłopców (45%). Procent młodzieży, która jako pierwszy utwór Żeromskiego czytała „Syzyfowe prace" w poszczególnych klasach, wykazuje wykres 2 (por. str. 266).

W y k r e s 1:
Rozwój zainteresowania powieścią „Ludzie bezdomni".

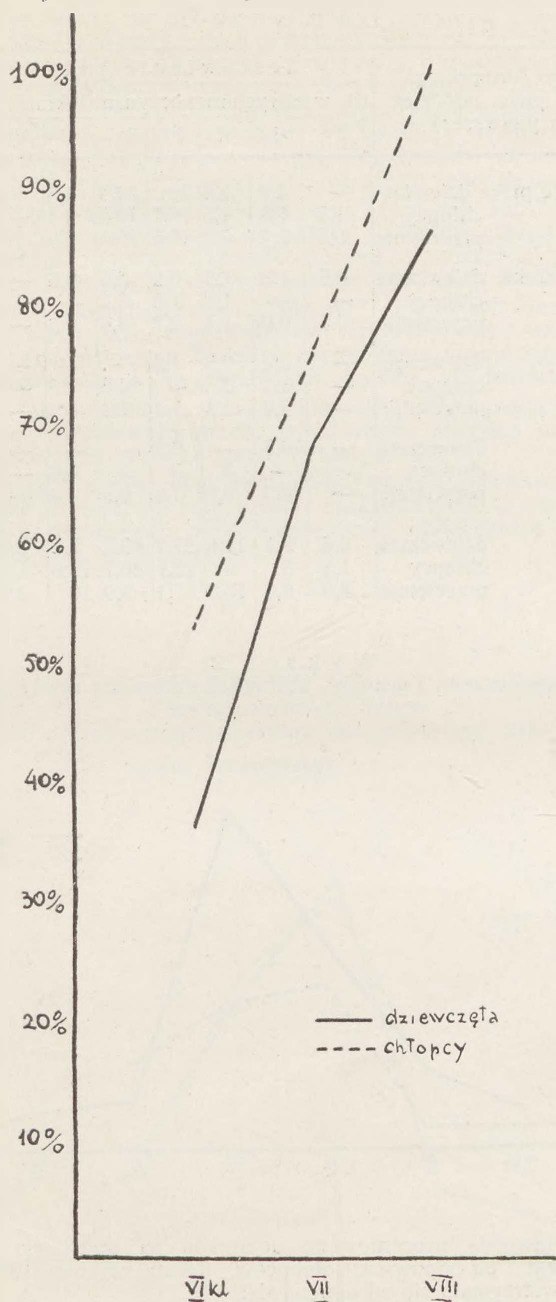
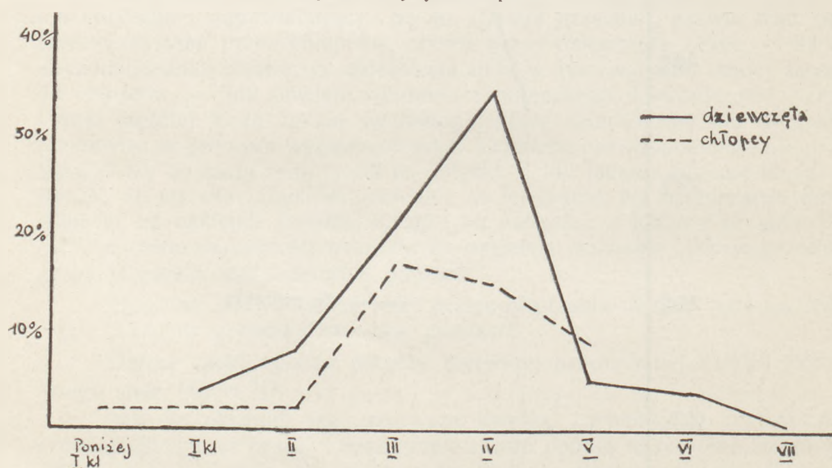


Tabela II

L. p.	Utwory Żeromskiego czytane przez młodzież jako pierwsze[1])		Zestawienie procentowe — Kl., w których rozpoczynano lekturę Żeromskiego								
			Poniż kl. I	I	II	III	IV	V	VI	VII	Ogółem
1	Syzyfowe prace	dziewcz.	—	3,9	8,4	20,7	34,8	4,5	3,9	0,6	76,9
		chłopcy	1,5	1,5	1,5	16,7	15,2	9 1	—	—	45,5
		przeciętnie	0,5	3,2	6,3	19,5	29	5,9	2,7	0,5	67,5
2	Wierna rzeka	dziewczęta	0,6	1,3	1,3	3,2	2,6	0,6	—	—	9,7
		chłopcy	—	—	1,5	1,5	6,1	—	—	—	9,1
		przeciętnie	0,5	0,9	1,4	2,7	3,6	0,5	—	—	9,5
3	Siłaczka	dziewczęta	—	3,2	0,6	1,9	—	—	—	—	5,8
		chłopcy	—	1,5	3	—	4.6	1,5	—	—	10,6
		przeciętnie	—	2,7	1,4	1,4	1,4	0,5	—	—	7,3
4	Popioły	dziewczęta	—	0,6	—	0,6	—	—	—	—	1.3
		chłopcy	—	—	3	3	3	4,6	—	—	13,6
		przeciętnie	—	0,5	0,9	1,4	0,9	1,4	—	—	5
	Ogółem	dziewczęta	0,6	9,7	11,6	27,2	39,3	7,1	3,9	0,6	100
		chłopcy	1,5	6	9	28,7	36,7	16,6	1,5	—	100
		przeciętnie	0,9	8,6	10,8	27,1	8,9	10	3,2	0,5	100

Wykres 2:
Zestawienie ilości uczenic i uczniów, którzy jako pierwszy utwór Żeromskiego czytali „Syzyfowe prace".



[1]) Zestawienia procentowego dokonano na podstawie 155 odpowiedzi dziewcząt i 66 odpowiedzi chłopców. Reszta uczenic (19,6%) i uczniów (8,3%) wstrzymała się od odpowiedzi.

Z wykresu widać, że dziewczęta czytały „Syzyfowe prace” nagół później niż chłopcy: niektórzy z nich czytali pierwszy raz tę powieść poniżej klasy I-ej, co nie spotyka się zupełnie u dziewcząt, a niema wśród nich takiego, któryby czytał ją jako pierwszy utwór Żeromskiego powyżej klasy V-ej, jak to się zdarza u dziewcząt. Dziewczęta rozpoczynają czytanie „Syzyfowych prac” w klasie I, a jeszcze w klasie VII znajdują się uczenice, które zapoznają się z nią po raz pierwszy. Najczęściej młodzież czyta tę powieść w klasie III i IV, w której występuje ona już często jako lektura szkolna.

Drugą książką zkolei jest „Wierna rzeka” (por. tab. II). Interesujące jest to, że dziewczęta rozpoczynają jej lekturę już bardzo wcześnie, bo poniżej klasy I, chłopcy natomiast znacznie później — najczęściej powieść ta jest czytana przez nich jako pierwszy utwór Żeromskiego w klasie IV (6%).

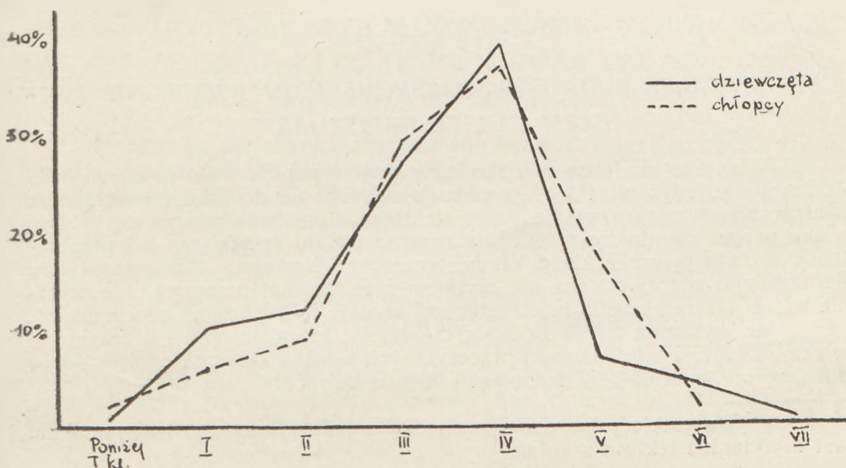
Zestawienie dalszych utworów: „Siłaczki”, „Popiołów” i innych, które nie weszły do tabeli jako zbyt nielicznie reprezentowane, wskazuje, że chłopcy mają zainteresowania bardziej rozstrzelone, wymieniają znacznie więcej dzieł Żeromskiego, które czytali jako pierwsze, niż dziewczęta.

Fakt, że, jak widzieliśmy, procent chłopców, rozpoczynających lekturę Żeromskiego od „Syzyfowych prac”, był znacznie mniejszy od procentu dziewcząt, tutaj właśnie znajduje swoje wytłumaczenie.

Przyglądając się wykresowi, który podaje moment pierwszego zetknięcia się z dziełami Żeromskiego (zob. wykres 3), zauważymy, że nagół dziewczęta i chłopcy w jednakowym mniej więcej czasie rozpoczynają lekturę Żeromskiego, najczęściej w klasie IV.

Wykres 3:

Zestawienie ilości uczenic i uczniów według klas, w których czytają pierwszy utwór Żeromskiego.



Trzecia wreszcie część pytania dotyczy lektury Żeromskiego, czytanej ostatnio przez młodzież. Jak widzimy z tabeli III, dwa pierwsze miejsca zajmują lektury szkolne: „Ludzie bezdomni", (lektura przerabiana w klasie VIII) i „Syzyfowe prace", książka, która raczej przypadkiem wysunęła się na drugie miejsce, gdyż została ona w największej części podana przez jedną klasę VI, w której prawdopodobnie w tym czasie stanowiła lekturę szkolną. Z dalszych pozycyj zauważamy u dziewcząt: „Urodę życia" i „Przedwiośnie" (głównie w klasie VII), a dalej „Wierną rzekę" (równomiernie czytaną we wszystkich klasach) i „Popioły" (czytane głównie w klasie VIII), wreszcie „Dzieje grzechu", (których poczytność wzrasta wraz z wiekiem). U chłopców z tejże lektury wybija się na pierwsze miejsce „Przedwiośnie" (czytane prawie równomiernie we wszystkich klasach), dalej „Wierna rzeka", wreszcie „Dzieje grzechu" i „Wiatr od morza" (obie powieści czytane głównie w klasie VII).

Tabela III

L. p.	Utwory Żeromskiego czytane w ostatnim czasie przez młodzież	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	Kl V	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Ludzie bezdomni	10,7	7,7	22,8	12,4	6,7	12	31,2	18,5	14,3
2	Syzyfowe prace	31[1]	3,1	—	15	6,7	—	9,4	5,5	12
3	Przedwiośnie	7,1	12,3	4,6	8,3	13,3	15	12,5	13,9	9,8
4	Wierna rzeka	7,1	9,2	9,1	8,3	20	15	6,3	10,9	9,1
5	Uroda życia	4,8	15,4	11,4	9,9	13,3	4	3,1	5,5	8,7
6	Popioły	4,8	3,1	22,8	8,3	13,3	—	6,3	5,5	7,5
7	Dzieje grzechu	4,8	6,2	9,1	6,2	6,7	12	6,3	8,3	6,8
8	Wiatr od morza	1,2	3.1	2,3	2,1	—	15	3,1	7	3,4
	Żadnego utworu nie czyta ostatnio, lub brak odpow.	13,9	27,7	9,1	19,2	6,7	16	6.3	9,7	16,6

Pytanie 2:

„CZY CZYTAŁEŚ JAKIŚ UTWÓR ŻEROMSKIEGO WIĘCEJ NIŻ RAZ? JEŻELI TAK, TO NAPISZ JAKI"

Pytanie to miało na celu zbadanie stopnia popularności pewnych dzieł Żeromskiego, gdyż nic tak nie wykazuje upodobania do jakiejś książki, jak właśnie ponowne powracanie do jej lektury. Coprawda zdarza się w tym wieku pewna zasadnicza niechęć do powracania do książki raz już przeczytanej, wyraża ją uczeń klasy VII następującemi słowami: „Żadnego utworu Żeromskiego więcej niż raz nie czytałem z tej prostej przyczyny, że czytanie więcej niż raz książki beletrystycznej wydaje mi się czemś anormalnem".

Jak wykazuje tabela IV, ilość młodzieży, która po pewnym czasie powraca do którejś z już dawniej przeczytanych książek Żeromskiego, jest dość duża, wynosi ona 65% u dziewcząt i 76% u chłopców.

[1]) Wszystkie odpowiedzi pochodzą z jednej klasy, prawdopodobnie jest to aktualna lektura szkolna.

Procent ten byłby może jeszcze większy, gdyby nie ta okoliczność, że młodzież zapoznaje się z Żeromskim dopiero w klasach wyższych, a więc wprost nie ma jeszcze kiedy powracać do niego. Wiele jest powieści Żeromskiego, do których młodzież powraca. Nie mówiąc o obu lekturach szkolnych, których dokładnego czytania żąda szkoła, możemy zauważyć, że młodzież najczęściej powraca do „Wiernej rzeki" (14%), dalej do „Przedwiośnia" (8%), chłopcy dość często powracają do „Popiołów" (11%). Także „Dzieje grzechu" są przez młodzież wymieniane (3% dziewcząt, 5,5% chłopców).

Tabela IV

L. p.	Utwory Żeromskiego, czytane przez młodzież więcej niż raz	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Syzyfowe prace	40,5	41,5	38,6	40,4	40	48	46,9	45,9	42
2	Ludzie bezdomni	2,4	20	25	13,5	6,7	24	75	43	21,5
3	Wierna rzeka	14,3	20	4,6	14	13,3	12	12,5	10,9	13,6
4	Przedwiośnie	4,8	9,2	13,6	8,3	6,7	8	6,3	7	7,6
3	Popioły	2,4	4,6	4,6	3,6	—	24	6,3	11,1	5,7
6	Uroda życia	8,3	1,5	6,8	5,7	—	12	3,1	5,5	5,7
7	Siłaczka	2,4	6,2	2,9	3,6	—	4	6,3	4,2	3,8
8	Dzieje grzechu	1,2	3,1	4,6	2,6	—	4	9,4	5,5	3,4
	Żadnego utw. Żeromskiego nie czytał(a) dwa razy	38,2	27,7	38,6	34,7	40	28	12,5	23,6	31,7

Pytanie 3:

„JEDEN Z KRYTYKÓW NAZWAŁ ŻEROMSKIEGO WODZEM POKOLENIA. CZY TY OBRAŁBYŚ GO SWOIM WODZEM, CZY NIE? UZASADNIJ SWOJĄ ODPOWIEDŹ"

Pytanie to, jak się okazało, sprawiło młodzieży dużą trudność. Obrać kogoś swoim wodzem, o ile się już przedtem tej kwestji nie przemyślało, tak na poczekaniu niejako, nie jest łatwo. Dlatego też 15% młodzieży nie daje wogóle na to pytanie odpowiedzi, motywując swój brak zdecydowania trudnością zagadnienia, a tyleż samo młodzieży pisze krótko, że obrałaby Żeromskiego swoim wodzem, zaznaczając, że nie umie uzasadnić, dlaczego to robi, albo też podając uzasadnienie tak ogólnikowe, że równa się to brakowi uzasadnienia: np. „Żeromskiego dlatego obrałbym swoim wodzem, ponieważ utwory jego trafiają mi do przekonania i bardzo mi się podobają" (uczenica klasy VI). Chłopcy ujmowali niejednokrotnie odpowiedzi na to pytanie jak pewnego rodzaju wypracowanie literackie, które stara się objektywnie wykazać zasługi Żeromskiego względem narodu czy społeczeństwa polskiego.

Tabela V

L. p.	Ustosunkowanie sie młodzieży do Żeromskiego jako swego ewentualnego wodza	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Obrał(a)by Żeromskiego swoim wodzem	67,9	35,8	36,6	47,6	75	72	68,9	71	55
2	Nie obrał(a)by Żeromskiego swoim wodzem	10,7	39,3	56,1	33,3	8,3	16	18,7	16	28,2
	Brak odpowiedzi	17,9	23,2	7,3	17	16,7	8	12,5	11,6	15,3

Gdy rzucimy okiem na zestawienie statystyczne, podane w tabeli V, zauważamy przedewszystkiem, iż ilość młodzieży zarówno żeńskiej jak męskiej, odpowiadającej pozytywnie na postawione pytanie, jest wcale duża: przeciętnie 55% odpowiadających obrałoby Żeromskiego swoim wodzem, a tylko 28% nie chciałoby tego uczynić. Tak zatem wyraźna przewaga jest po stronie zwolenników. Jeżeli jednak teraz wejrzymy dokładniej w strukturę tabeli, to okaże się tam następująca ciekawa prawidłowość: z roku na rok, zarówno u chłopców jak i dziewcząt, maleje ilość tych, którzy Żeromskiego obraliby za wodza, a rośnie ilość tych, którzy tego nie chcieliby uczynić. Najwyraźniej zatem ustosunkowanie się młodzieży do Żeromskiego na tym punkcie podlega pewnej ewolucji w sensie poniekąd negatywnym. Młodzież staje się bardziej krytyczna wobec pewnych jego idej i odrzuca je jako niepełnowartościowe.

Jakie motywy za i przeciw przytacza ta część, która nietylko wogóle odpowiada na to pytanie, ale stanowisko swoje dokładniej uzasadnia?

Najczęstszym motywem, podawanym przez ogół zwolenników Żeromskiego, jest patrjotyzm, przenikający jego dzieła. „Żeromskiego obrałabym sobie za wodza", pisze uczenica klasy VIII „ponieważ kocham jego dzieła, w których jaśnieje miłość do ojczyzny".

Drugim motywem, niewiele mniej licznie reprezentowanym, są wartości haseł społecznych Żeromskiego. Żeromski kazał poświęcić Judymowi swoje szczęście osobiste dla dobra społeczeństwa. Wykazał tem samem dużą bezwzględność, ale też dużą siłę. To imponuje wielu młodym czytelnikom i to ich pociąga. Oto z jakim uwielbieniem pisze o nim uczenica klasy VI: „Żeromskiego obrałabym swoim wodzem, bo jest mi bliski. Mam dużo wspólnych z nim zapatrywań. Lubię jego prawdę. Nieugiętą wolę. On ma siłę przyciągającą". Inna z uczenic (klasa VII) tak pisze o Żeromskim: „... Słusznie krytyk ów nazwał wodzem tego, który otworzył współczesnemu pokoleniu szerokie okno na całokształt zagadnień narodowych i społecznych. Dlatego też z dumą obieram sobie za wodza tego, który pragnie szczęścia wszystkich, który wszystkich potrafi wyrozumieć i wszystkich jednakowo kocha...".

Tak wygląda bardziej romantyczne podejście do tej sprawy, częściej jednak młodzież traktuje zagadnienie raczej trzeźwo, z punktu widzenia ekonomicznego. Na tem tle widzi wartości Żeromskiego w pierwszym rzędzie w tem, iż zajął się on warstwą robotniczą, upośledzoną pod najrozmaitszemi względami i szukał sposobów podniesienia jej pod względem fizycznym i psychicznym.

Umiłowanie ojczyzny, społeczeństwa i człowieka wogóle, to wartości, które, zdaniem bardzo wielu odpowiadających, czynią Żeromskiego zawsze jeszcze aktualnym. Temu stanowisku przeciwstawia się inne, które uznaje coprawda wartości Żeromskiego, wznoszące go na wyżyny wodza pokolenia, ale nie przyznaje jego hasłom aktualnej wartości.

„Jeden z krytyków słusznie nazwał Żeromskiego wodzem pokolenia" — pisze jeden z uczniów klasy VII, ale zaraz dodaje — „pokolenia jednakowoż swego. Na to bym się zgodził. Żeromski wodzem dzisiejszego pokolenia nie jest. Z tego wynika, że gdybym żył w tym samym czasie, to bezwątpienia stanąłbym ramię przy ramieniu wśród „wojaków" Żeromskiego. Dzisiaj innych nam wodzów trzeba". Twierdzenie swoje bliżej uzasadnia (z punktu widzenia obecnych potrzeb narodowych) i dalej pisze: „Te cele osiągnie nie wódz duchowy, jakim był Żeromski, ale wytrwały polityk i dobry dyplomata".

Z innego, bo społecznego punktu widzenia, stawia zarzuty Żeromskiemu jedna z uczenic klasy VII: „Nie. Żeromski wodzem mojego pokolenia być nie może. Idee przez niego głoszone są bardzo piękne, ale niezawsze realne. My, pokolenie powojenne, jesteśmy pokoleniem trzeźwem. Nam nie mogą odpowiadać idee „szklanych domów". Sposób postępowania Judyma również nas nie zadawala. On wierzy, że gdy potrafi przekonać innych, aby poszli w lud, niosąc mu oświatę i higjenę, usunie wszystko zło, panujące na świecie. Sądzi, że kilku ludzi z dobrą wolą potrafi uszczęśliwić ludzkość. Ale nam to już nie odpowiada, my zdajemy sobie sprawę, że to nie wystarcza".

A inna z uczenic tej samej klasy pisze: „...wszystko ma raczej niewyraźne kształty marzenia niż rzeczywistości" i tem zdaniem trafnie ujmuje najważniejszy zarzut, jaki stawia obecna młodzież Żeromskiemu, zarzut, w którym mieszczą się już dalsze przeciwko sposobowi ujmowania przez Żeromskiego idei pracy społecznej, czy idei pracy dla Polski.

Jeszcze jednym zarzutem, rzadko już tylko stawianym (około 5% młodzieży) i to głównie przez dziewczęta jednego gimnazjum, jest zarzut, że Żeromski jest zbyt wielkim pesymistą „...zaćmiewa cały optymizm, który jest dla młodzieży rzeczą najcenniejszą".

Pytanie 4:

„KTÓREGO Z BOHATERÓW (BOHATEREK) ŻEROMSKIEGO OBRAŁBYŚ SOBIE ZA WZÓR I DLACZEGO?"

Omawiając poprzednie pytania, zwróciliśmy uwagę na utwory Żeromskiego, które są wśród młodzieży najpopularniejsze. Rzecz zrozumiała, że wzoru dla siebie młodzież będzie szukała w pierwszej linji u bohaterów tych właśnie utworów. Wypowiedzi młodzieży ilustruje tabela VI:

Tabela VI

L. p.	Bohater Zeromskiego, który mógłby być wzorem dla młodzieży	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Tomasz Judym	34	32,2	21,9	30	50	60	59,5	58	38,7
2	Salomea Brynicka	25	10,7	2 ,9	18,9	8,4	—	—	1,5	13,5
3	Andrzej Radek	8,9	8,9	—	6,5	16,7	16	9,4	13	8,6
4	Stanisława Borowska	5,4	10,7	4,9	7,2	8,4	12	—	5,8	6,8
5	Piotr Rozłucki	7,2	—	2,4	3,3	—	12	—	4,4	3,6
	Żaden boh. Żeromskiego nie nadaje się na wzór	1,8	32,2	36,6	22,2	8,4	—	18,8	10,1	18,5

Jak to wykazuje tabela, najczęściej bywa wymieniany jako wzór, zarówno przez dziewczęta, jak i przez chłopców Tomasz Judym (36% dziewcząt i 60% chłopców) [1]). Młodzież nie skąpi motywów, co daje możność zorjentowania się w tych cechach charakteru i postępkach Judyma, które ją ujmują.

Najczęstszym motywem, podawanym przez młodzież, jest postępek Judyma względem Joasi. To, że Judym potrafił zrezygnować ze szczęścia osobistego, poświęcając swe życie dla dobra ogółu, imponuje młodzieży i stawia Judyma na takiej wyżynie, że chce ona widzieć w nim swój ideał. Ciekawe, że prawie trzecia część tej właśnie młodzieży, która tak wysoko ceni u Judyma jego poświęcenie, w odpowiedzi na pytanie, które porusza zagadnienie, czy Judym miał prawo opuścić Joasię, stwierdza, że nie miał prawa. Jakże to rozumieć: skąd płynie ta niekonsekwencja? Być może, młodzież ceni sam fakt podporządkowania spraw osobistych sprawom społecznym i zdolność do ofiar, chociaż tej właśnie ofiary nie uważa za celową.

Młodzież pociąga nietylko to, że Judym się poświęcił, ale także i sposób, w jaki on tego poświęcenia dokonał, to, że owo poświęcenie miało pewien styl, było jakby rękawicą rzuconą przeciętności: „...dlatego, że swoje życie poświęca dla idei i dlatego, że nie jest pokorny i uległy", pisze jeden z uczniów klasy VII, a inny uczeń klasy VIII nazywa go „uosobieniem walki idei z życiem codziennem".

Ten wielkoduszny gest Judyma, to zlekceważenie swego własnego, człowieczego szczęścia, to wyzwanie losu, silnie widocznie pociąga młodzież, skoro ten sam motyw z drobnemi tylko zmianami przewija się pośród motywów, odnoszących się do wszystkich niemal postaci, wysuwanych jako wzór przez młodzież. Najczęściej motyw ten spotyka się w odpowiedziach tych, którzy obierają jako wzór „Siłaczkę", będącą na innem polu jakgdyby odpowiednikiem Judyma. „Poświęca się dla ogółu i miłość swoją i szczęście odkłada na drugi plan" — pisze uczenica klasy VI, a inna z klasy VII nazywa ją: „uosobieniem altruizmu i samozaparcia".

Także i u Salomei niejednokrotnie bywa podkreślana jej zdolność do poświęceń i hardość wobec losu: „...że nie ma w sobie fałszywego wstydu, że ma odwagę przekonań", pisze uczenica klasy VIII. „Stawianie się" wobec swojego losu jest u młodzieży tak silne, że odnajduje je ona nawet u łagodnej Joasi. Jeden z uczniów klasy VI obiera sobie ją za wzór, motywując to tem, „że jest to kobieta odważna i harda, która w obliczu złamanego szczęścia mówi Judymowi w krótkich słowach: ja cię nie wstrzymam".

Powróćmy do Judyma. Poprzednio omówiony motyw mówił o poświęceniu się Judyma dla społeczeństwa. Ten sam motyw pracy dla społeczeństwa bywa często podnoszony niezależnie od życia prywatnego Judyma. Ceni się w nim tego, który „doskonale zrozumiał potrzeby społeczne i kulturalne warstw niższych" (uczenica klasy VII), ceni go się „za jego chęć polepszenia doli robotników i chłopów" (uczeń klasy VI). „Podoba mi się jego idea pracy", pisze uczenica klasy VIII.

Jakie cechy charakteru są najbardziej przez młodzież cenione u Judyma? W pierwszym rzędzie jego ofiarność dla idei i wiara w sprawę, o którą walczył, dalej siła i wytrwałość, z jaką wcielał ją w życie. „Podoba mi się jego niezłomna walka z kłamstwem i niesprawiedliwością"

---

[1]) W odpowiedzi na pytanie 7. ankiety „trzydniowej", dotyczące ulubionego bohatera ze znanych książek, uczenice klasy VIII (18%) i uczniowie klasy VII (10%) i VIII (44%) podają Tomasza Judyma. Jest to jedyny bohater Żeromskiego, wymieniany w tem pytaniu przez młodzież. Podnosi to wartość uzyskanych przez nas wyników. Por. str. 131.

pisze uczeń klasy VIII. A z tą walką łączy się siła charakteru, rozum i potęga woli, której młodzież dopatruje się u Judyma.

I znowu te same wartości powtórzą się przy motywowaniu wyboru innych bohaterów, czasem z pewnemi odmianami, a czasem wprost dosłownie. Widocznie właśnie tych walorów młodzież szuka i odnajduje je u bohaterów Żeromskiego.

Postacią, zajmującą drugie miejsce po Judymie, jest Salomea Brynicka, bohaterka „Wiernej rzeki". Miejsce to zapewniły jej dziewczęta, których 19% oświadcza się za jej osobą, podczas gdy wśród chłopców liczy ona tylko 1,5% zwolenników. Różnorodne cechy charakteru Salomei Brynickiej pociągają dziewczęta. W pierwszym rzędzie cenią jej poświęcenie, poświęcenie może niezawsze tak szeroko pojęte, jak u Judyma, bo poświęcenie dla ojczyzny poprzez jednostkę („uchroniła powstańca od zguby" — uczenica klasy VI), lub wprost dla tej jednostki („oddaje się ukochanemu duszą i ciałem" — uczenica klasy VIII), ale bezsprzecznie niemniej pełne i ofiarne. Szczególnie silnie u niej właśnie pociąga młodzież to, o czem już wspominaliśmy: hardość i odwaga, tem więcej ceniona, że występują u kobiety, którą się naogół mierzy inną miarą. A przytem jeszcze jeden ogromny walor Salomei, który podkreślają dziewczęta: przy całej swojej niesłychanej energji i zaradności jest ona w pełnem sensie tego słowa kobietą, kobietą szczerą, prawą i dumną. Interesującem jest to, że w żadnym z bohaterów Żeromskiego chłopcy nie odnaleźli wzoru mężczyzny. Jeden tylko chłopiec uznał Rafała Olbromskiego za swój wzór mężczyzny, wzór pod względem fizycznym i psychicznym. Naogół chłopcy w bohaterach Żeromskiego szukali ideałów ogólnoludzkich, raczej niezależnych od płci. U dziewcząt inaczej. Wiele z nich nie umie zapomnieć, że Salomea jest kobietą, a są i takie, dla których nawet Ewa Pobratymska jest uważana za „typ współczesnej kobiety, umiejącej walczyć z trudnościami życia" (klasa VIII, ż.).

A dalej Andrzej Radek w roli wzoru. Ten prosty, wiejski chłopak potrafił przez swą niezłomną wytrwałość zjednać dla siebie młodzież. „Przełamuje wszelkie przeszkody, dążąc do osiągnięcia celu" (uczenica klasy VI), cechuje go „żelazna wola i wytrwałość" (uczeń klasy VIII).

Ta sama siła w przełamywaniu przeszkód podnoszona jest u innej bohaterki Żeromskiego, u „Siłaczki", której — „nic nie zdołało zgnieść".

19% młodzieży nie odnajduje wśród bohaterów Żeromskiego wzoru dla siebie.

Pytanie 5:

„KTÓREGO Z BOHATERÓW ŻEROMSKIEGO NAJBARDZIEJ SZANUJESZ I DLACZEGO?"

Porównując tabelę VII, przedstawiającą bohaterów najbardziej szanowanych przez młodzież, z tabelą VI, która przedstawia bohaterów obieranych za wzór, zauważamy zupełną równoległość obu tabel. Ci sami bohaterowie zajmują w obu tabelach te same miejsca i podobne, lub nawet te same są motywy wyboru. Dwie tylko dadzą się zauważyć różnice: procent młodzieży, podający danego bohatera, jest stale w tabeli VII nieco wyższy. Niema też w tej tabeli odpowiednika rubryki braku wyboru bohatera, stawianego jako wzór. Widocznie bohatera Żeromskiego, godnego szacunku, łatwiej młodzieży wybrać. Ponieważ poprzednie pytanie omówiliśmy dość szeroko, nie będziemy już bliżej wchodzić w odpowiedzi młodzieży na to pytanie.

Tabela VII

L. p.	Bohater Żeromskiego, który cieszy się największym szacunkiem wśród młodzieży	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl.VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl.VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Tomasz Judym	8,9	41,1	65,9	36	50	60	59,4	58	42,8
2	Salomea Brynicka	28,6	21,4	4,9	19,6	—	4	6,3	4,4	14,8
3	Andrzej Radek	28,6	5,3	12,2	15	25	16	6,3	13	14,8
4	Stanisława Borowska	10,7	16,1	4,9	11,1	8,3	4	9,4	7,3	9,9
5	Piotr Rozłucki	7,1	5,3	—	4,6	—	12	3,1	5,8	5
6	Bernard Zygier	16,1	—	—	5,9	—	—	3,1	1,5	4,5
	Brak odpowiedzi	3,6	1,8	7,3	3,9	—	—	3,1	1,5	3,2

Pytanie 6:

„KTÓREGO Z BOHATERÓW NAJLEPIEJ ROZUMIESZ, A KTÓREGO NAJMNIEJ?"

Spoglądając na tabelę VIII, przedstawiającą bohaterów najlepiej rozumianych przez młodzież, znowu zauważamy cztery pozycje wspólne z dwiema poprzedniemi tabelami. Widocznie młodzież, stawiając sobie jakiegoś bohatera za wzór, musi równocześnie go szanować i rozumieć.

Tabela VIII

L. p.	Bohater Żeromskiego, najlepiej przez młodzież rozumiany	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	Kl VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Tomasz Judym	10,7	25	36,6	22,8	25	32	47	32	27,4
2	Salomea Brynicka	21,5	19,6	24,4	21.6	—	8	—	2.5	15.3
3	Andrzej Radek	8,9	8,9	2,4	7,2	25	16	9,4	12,7	9,5
4	Marcin Borowicz	14,3	5.4	2,4	7,8	12,5	12	—	6,3	7,7
5	Piotr Rozłucki	8,9	10,7	4,9	8,5	—	4	3,1	2,5	6,8
6	Ewa Pobratymska	—	1,8	24,4	7,2	—	—	3,1	1,3	5,4
7	Cezary Baryka	1,8	1.8	7,3	3,3	—	4	9 4	6,3	5
	Wszyscy bohaterowie Żeromskiego są zrozumiali	14,3	12,5	—	9.8	—	4	3,1	2,5	7,7
	Brak odpowiedzi	1,8	5,4	2,4	3,3	—	16	—	5,1	4,1

Na pierwszem miejscu w tabeli VIII widzimy Tomasza Judyma, przeciętnie największa ilość młodzieży (27%) podaje go jako bohatera najlepiej rozumianego. Rozpatrując jednak dokładniej uzyskane wyniki, zauważamy różnice, występujące przy porównaniu różnych klas. W klasie VI żeńskiej Tomasz Judym występuje dopiero na miejscu trzeciem, wyprzedza go Salomea Brynicka i Marcin Borowicz; u uczniów klasy VI równą ilość głosów co

Tomasz Judym otrzymał Andrzej Radek. Dopiero w klasie VII i VIII, zarówno u chłopców jak i dziewcząt, Judym wyraźnie wysuwa się na plan pierwszy. Zauważamy przytem, że ilość głosów, wymieniających Judyma jako bohatera najlepiej rozumianego, stale z roku na rok wzrasta. Wydaje się więc, że młodzież musi dojrzeć do tego, by zrozumieć Judyma, choć nie trzeba zapominać i o tem, że młodzież dość późno zapoznaje się z „Ludźmi bezdomnymi" (por. wykr. I, str. 265), co niewątpliwie wpływa na zmniejszenie się ilości procentowych w okresach niższych.

Spoglądając na rubrykę 3 i 4, która dotyczy Andrzeja Radka i Marcina Borowicza, zauważamy, że ilości uczenic i uczniów, którzy wymieniają tych bohaterów jako rozumianych, stale się z wiekiem zmniejszają (odwrotnie niż to się działo w stosunku do Judyma). Szczególnie wyraźną różnicę zauważamy między klasą VII i VIII. Widocznie, co nam potwierdzają odpowiedzi na inne pytania, młodzież w tym wieku zapomina potrochu o książce, którą dość dawno czytała, zwracając swe zainteresowania w kierunku innych powieści Żeromskiego.

Listę bohaterów najmniej rozumianych przez młodzież podaje tabela IX:

Tabela IX

L. p.	Bohater Żeromskiego najmniej przez młodzież rozumiany	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl.VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl.VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Józef Odrowąż	21,6	23,2	19,5	21,6	25	28	9,4	16,5	20,2
2	Cezary Baryka	30,4	19,6	19,5	22,8	25	20	3,1	14,4	19,8
3	Tomasz Judym	3,6	10,7	4,9	6,5	8,3	4	15,6	8.9	7,7
4	Rafał Olbromski	5,4	—	17,1	6,5	8,3	8	3,1	5,1	6,3
5	Piotr Rozłucki	1,8	—	2,4	1.3	—	12	9,4	7,6	3,6
6	Korzecki	—	3,6	—	1,3	—	—	18,8[1]	7,6	3,6
	Niema takiego bohatera, który byłby niezrozumiały	7,1	16,9	2,4	9,2	—	12	9,4	7,6	9
	Brak odpowiedzi	7,1	12,5	31,8	15,7	—	8	9,4	3,3	13

Interesujące jest to, że niektórzy bohaterowie bywają wymieniani wśród najbardziej i wśród najmniej rozumianych. Tłumaczy się to, być może, tem, że ponieważ Żeromski stwarza w swoich utworach typy wyjątkowo skomplikowane i niejednolite, pewne strony ich charakteru dla pewnych młodych ludzi są tak jasne, że wydaje im się, iż wogóle je rozumieją, inne natomiast strony (a może i te same) dla innych młodych ludzi wydają się zupełnie niezrozumiałe. Bezspornie niezrozumiały dla młodzieży jest Józef Odrowąż (22% dziewcząt i 17% chłopców — por. tab. IX). Młodzież, która, jak zobaczymy w następnem pytaniu, zgodnie skłania się ku uznaniu wyższości Salomei od Odrowąża, rozumiejąc przytem jej motywy postępowania (por. tabela VIII), nie może wczuć się w postępowanie Odrowąża. Nie miał on prawa, zdaniem młodzieży, korzystać z łatwej sytuacji, nadarzającej się w stosunku do Salomei. Silnie przeciwstawia młodzież jego, człowieka słabego, Judymowi, który w zaparciu się siebie zrezygnował ze swego głębokiego uczucia. Odrowąża młodzież nie szanuje, wi-

[1]) Wszystkie odpowiedzi pochodzą z jednej klasy.

docznie łączy się to jakoś z jej niezrozumieniem. Drugą postacią, prawie w równym stopniu niezrozumiałą dla młodzieży, jest Cezary Baryka (23% dziewcząt i 11% chłopców). Jak widzimy z tabeli, nie jest to jedyne ustosunkowanie się młodzieży do tej postaci, figuruje ona także pośród bohaterów najlepiej rozumianych, jednak już na znacznie dalszem miejscu (3% dziewcząt i 6% chłopców). Właśnie Baryka wydaje mi się postacią o tyle niejednolitą, iż może ona przez jednych być rozumianą, a przez innych (częściej) nierozumianą. Patrząc na obie tabele (VIII i IX), zauważamy ciekawą prawidłowość, występującą zarówno u dziewcząt jak i chłopców, która cechuje zestawienia ilościowe tych, którzy rozumieją i tych, którzy nie rozumieją Baryki. Jak widzimy z tabeli VIII, ilość uczenic i uczniów, którzy go rozumieją, z wiekiem wzrasta, daje to się wyraźnie zauważyć przy porównaniu klasy VI i VIII (dziewczęta: 2% — 7%, chłopcy: 0% — 9%), a równocześnie tabela IX wykazuje, że ilość uczenic i uczniów, którzy nie rozumieją Baryki, z wiekiem się zmniejsza. I tutaj widać szczególnie dużą różnicę między klasą VI i VIII (dziewczęta: 30% — 20%, chłopcy: 25% — 3%), przyczem zwraca uwagę to, że chłopcom łatwiej wczuć się w psychikę Baryki aniżeli dziewczętom.

Interesujące jest to, że i Ewa Pobratymska znalazła się na liście bohaterów rozumianych. Jak widzimy, specjalnie starają się w nią wczuć i zrozumieć ją uczenice klasy VIII.

Na jedną jeszcze rubrykę, figurującą w obu tabelach, pragnę zwrócić uwagę. Chodzi mi mianowicie o tę część młodzieży, która twierdzi że wszystkich bohaterów Żeromskiego rozumie. Rubryka ta w klasie VIII zupełnie prawie niknie (u dziewcząt 0%, u chłopców 4%), natomiast w klasie VI i VII znajdujemy jeszcze pewien procent młodzieży, dla którego rzekomo niema w bohaterach Żeromskiego zagadek. Pewna część młodzieży w tych latach nie dojrzała jeszcze do tego, by dostrzec zawiłość struktury psychicznej bohaterów Żeromskiego.

Pytanie 7:

„O ILE CZYTAŁEŚ „WIERNĄ RZEKĘ", TO NAPISZ, CZY BOHATERSTWO ODROWĄŻA, CZY SALOMEI WYDAJE CI SIĘ WIĘKSZE I DLACZEGO? A OSTATECZNE USTOSUNKOWANIE ODROWĄŻA DO SALOMEI CZY DA SIĘ WEDŁUG CIEBIE CZEMŚ USPRAWIEDLIWIĆ, CZY NIE?"

Jak wykazała statystyka, niema takiej uczenicy, któraby uznawała bohaterstwo Odrowąża za większe niż bohaterstwo Salomei. 96% uczenic uznaje bohaterstwo Salomei za większe niż Odrowąża, a 4% wstrzymuje się od głosu w tej sprawie. Chłopcy częściej niż dziewczęta nie dają odpowiedzi na to pytanie, twierdząc, że nie pamiętają dostatecznie „Wiernej rzeki" (24%), ci zaś, którzy wypowiadają swoją opinję w tym względzie, również są skłonni do uznawania jako większego bohaterstwa Salomei (70%), tylko 5% t. zn. 3 uczniów przychyla się do zdania, że Odrowąż spełnił większe niż Salomea bohaterstwo. A więc stanowisko młodzieży jest w tej kwestji zgodne, pozostaje tylko omówić motywy, przytaczane przez młodzież. Rozpadają się one na kilka grup. Poświęcenie Salomei uważa młodzież za bezspornie większe, niż Odrowąża. Bohaterstwo Salomei było może mniej efektowne, bardziej ukryte, niż bohaterstwo powstańca, walczącego za ojczyznę, niemniej Salomea, zdaniem młodzieży, znacznie więcej niż Odrowąż narażała się i to dla człowieka, który, jak się wyraża jeden

z uczniów klasy VII, „przedstawiał raczej kupę skrwawionych kości ludzkich, niż istotę ludzką". Młodzież nazywa postępowanie Salomei jedynem w swoim rodzaju, określa je jako: „ciche, pełne poświęcenia się i zaparcia się siebie" (uczeń klasy VIII). Podkreśla też młodzież te momenty, na które zwracaliśmy już uwagę, a mianowicie: poświęcenie swego osobistego szczęścia (nawet życia) dla dobra człowieka ukochanego, dla dobra ojczyzny, oraz narażenie swego honoru kobiecego.

Na drugą część pytania, dotyczącą ostatecznego ustosunkowania Odrowąża do Salomei, młodzież najczęściej nie odpowiada. Ta część młodzieży, która wypowiada się w tym względzie, przeważnie usprawiedliwia Odrowąża.

Pytanie 8:

„CZY JUDYM Z „LUDZI BEZDOMNYCH" MIAŁ PRAWO ZNISZCZYĆ SZCZĘŚCIE JOASI? CZY TO BYŁO KONIECZNE? NAPISZ, JAK SAM POSTĄPIŁBYŚ W DANYM WYPADKU. UZASADNIJ SWOJĄ ODPOWIEDŹ"

Parokrotnie już wspominaliśmy o stosunku młodzieży do postępku Judyma. Zauważyliśmy, że zachowanie jego w dużym stopniu imponuje młodzieży, że ją pociąga. Jakże jednak ona go ocenia, gdy apelują do jej oceny etycznej, gdy pytają o to, czy miał prawo? Jakże wreszcie ona sama stara się rozwiązać ten problem, identyfikując się niejako z Judymem?

Ustosunkowanie młodzieży do postępku Judyma ilustruje tabela X.

Tabela X

L. p.	Opinja młodzieży w sprawie postępku Judyma względem Joasi	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Judym nie miał prawa zniszczyć szczęścia Joasi (mógł pogodzić życie rodzinne z pracą społeczną)	36,6	36,4	44 8	36,6	12,5	26,3	43,8	33,9	35,6
2	Judym miał prawo zniszczyć szczęście Joasi, ale to nie było konieczne	53,4	41	21	35	62,5	10,5	18,7	22	32,2
3	Judym miał prawo zniszczyć szczęście Joasi i to było konieczne	3,3	11,3	21	11,7	12,5	52,6	34,4	37,3	21
4	Judym miał prawo zniszczyć szczęście Joasi, ponieważ dla niego było to konieczne	—	4,6	5,3	3,3	12,5	10,5	3,1	6,8	4,7
	Brak odpowiedzi, nie pamięta „Ludzi bezdomnych"	6,7	6,8	7,9	6,7	—	—	—	—	4,7

Zdania młodzieży, jak wykazuje tabela X, są bardzo podzielone. Można wśród młodzieży odpowiadającej znaleźć trzy wielkie grupy. Jedna z nich, reprezentowana przez 35% dziewcząt i 34% chłopców, nie przyznaje Judymowi prawa do zniszczenia szczęścia Joasi. Twierdzi ona, że Judym nie miał prawa zniszczyć szczęścia Joasi, która sobie wcale na to nie zasłużyła. Jeden z chłopców przeciwstawia Joasię Obareckiemu z „Siłaczki". Obarecki istotnie nie zasługiwał na to, by współżyć ze Stanisławą, pogrążył się w płytkiem życiu. Joasia to zupełnie inny człowiek, człowiek pełnowartościowy. Gdyby Judym ożenił się z Joasią, nie straciłby, a zyskał. „Dwie myśli tworzą jedną" — pisze uczenica klasy VII, „Judym mógł oddać się pracy społecznej, żyjąc z Joasią".

Są tacy, którzy dopuszczają też mniej korzystną dla Judyma ewentualność. Joasia nie pracowałaby z Judymem, ale przeszkadzać napewnoby nie mogła.

Nie jest to jedyne stanowisko młodzieży, duża jej część (35% dziewcząt, 22% chłopców) ujmuje zagadnienie bardziej kompromisowo. Judym miał prawo zniszczyć szczęście Joasi, ale to nie było konieczne. Miał prawo, ponieważ cel, do którego dążył, był ważny, ponieważ szczęście jednostki nie może się równać ze szczęściem ogółu.

Jeszcze jeden ważny motyw natury bardziej psychologicznej wysuwa młodzież (ta grupka jest w tabeli umieszczona oddzielnie na 4. miejscu). To motyw, który bierze jako punkt wyjścia psychikę Judyma. „Judym z „Ludzi bezdomnych" miał prawo zniszczyć szczęście Joasi z punktu widzenia swej słabej woli. Judym nie miałby prawa zniszczyć szczęścia Joasi, o ile czułby się tak silnym, by po założeniu ogniska rodzinnego nadal poświęcić się pracy społecznej" (uczeń klasy VII). Inni piszący uzasadniają to jego zerwanie, jeszcze od innej strony oświetlając psychikę Judyma: Judym był wyłączny, nie umiał się dzielić, musiał wybrać jedną z dwu ewentualności.

I wreszcie grupa ostatnia, uznająca w całej pełni postępek Judyma. Judym miał prawo i powinien był zerwać z Joasią, by móc się całkowicie poświęcić pracy społecznej. Nie da się porównać, zdaniem tej młodzieży, wartość szczęścia osobistego ze szczęściem powszechnem. A ciekawe jest to, że w odróżnieniu od dziewcząt, które bardziej skłonne są do kompromisu, chłopcy przechylają się raczej do stanowiska Judyma. Przeciętnie 37% chłopców uznaje konieczność zerwania z Joasią, wśród dziewcząt reprezentuje to stanowisko tylko 12%.

Zdania młodzieży o postępku Judyma okazały się dość rozstrzelone. Sytuacja jednak zmienia się, gdy apelować do młodzieży, aby ona wyobraziła sobie siebie samą w sytuacji, w której znalazł się Judym. Tutaj już znaczna większość wypowiada się w duchu niezgodnym z intencją Judyma. 55% dziewcząt i 41% chłopców nie rzuciłoby Joasi, a tylko 11% dziewcząt i 34% chłopców postąpiłoby tak samo jak Judym, mając na względzie w pierwszym rzędzie dobro społeczne. Dość duża reszta (27% dziewcząt i tyleż chłopców) nie zabiera w tej sprawie głosu, nie może się zdecydować, trudno jej wczuć się w sytuację Judyma.

Jakie są motywy tej części młodzieży, która przeciwstawia się Judymowi? W dużej części są one identyczne z temi, które młodzież przytaczała w poprzedniej części odpowiedzi. Będzie to więc w pierwszym rzędzie wiara w możliwość pogodzenia swego szczęścia ze szczęściem ogółu. „W podobnym wypadku — pisze uczenica klasy VII — nie wyrzekałabym się własnego szczęścia. Sądzę, że niekoniecznie trzeba być bezdomnym, aby oddać się pracy społecznej".

Inni znowu, rozumiejąc Judyma, dostrzegają różność swojej psychiki: „uważam, że Judym miał prawo zerwać z Joasią, on sam wszak zrozu-

miał, że ze względu na swoją psychikę nie potrafiłby wówczas pracować dla społeczeństwa. Postąpiłbym inaczej ze względu na inną budowę psychiczną" (uczeń klasy VII).

Duża część młodzieży, która nie przychyla się do stanowiska Judyma (15%), ocenia sprawę, biorąc pod uwagę w pierwszej mierze postać Joasi, godnej towarzyszki pracy.

Pytanie 9:

„GDYBYŚ BYŁ NA MIEJSCU JUDYMA, CZY POŚWIĘCIŁBYŚ SIĘ PRACY SPOŁECZNEJ TAK POJĘTEJ, JAK ON JĄ POJMOWAŁ, CZY TEŻ UWAŻAŁBYŚ ZA CENNIEJSZĄ I POTRZEBNIEJSZĄ PRACĘ INNEGO RODZAJU? UZASADNIJ SWOJĄ ODPOWIEDŹ"

Tabela XI

L. p.	Stosunek młodzieży do pracy społecznej Judyma	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Uznaje za słuszną pracę w ujęciu Judyma	40	77,4	34,2	49	87,5	58	56,4	64,5	56,6
2	Nie przyznaje Judymowi racji w jego ujęciu pracy społecznej	46,7	13,6	44,7	30,4	—	31,6	43,8	35,6	33.9
	Brak odpowiedzi:									
	Nie pamięta „Ludzi bezdomnych"	10	6,8	7,9	7,5	—	5,3	—	1,7	5,9
	Nie decyduje się, nie orjentuje się we współczesnych stosunkach	—	4,5	10,5	5	—	5,3	—	1,7	4,1

Jak wykazuje tabela XI, większość chłopców (65%) a połowa dziewcząt (49%) zgadza się z Judymem co do jego sposobu ujęcia pracy społecznej, ceni ona mianowicie dwa momenty w tej pracy: jeden ten, że Judym pracował dla ludu, dla warstwy robotniczej, której ta opieka społeczna najbardziej jest potrzebna, drugi, że obrał tę właśnie dziedzinę pracy, pracę lekarza i higjenisty, która jest, zdaniem pewnej części młodzieży, w tej chwili najbardziej ludowi potrzebna.

Część młodzieży uogólnia wartość tak pojętej pracy, podnosząc w niej wartości humanitarne, ogólnoludzkie, jakie mieszczą się w pracy człowieka dla ludzi. Niektórzy chłopcy (około 17%) dostrzegają w pracy Judyma inne jeszcze wartości, mniej rzucające się w oczy przy lekturze „Ludzi bezdomnych" — wartości patrjotyczne, wartości, jakie Polska przez pracę Judyma osiąga.

Nie brak wreszcie wśród wypowiedzi młodzieży motywów bardzo ogólnikowych, lub wogóle braków umotywowań (koło 16%).

Jak widzimy z tabeli, dość duży odłam młodzieży, bo trzecia jej część, nie przyznaje Judymowi racji w jego ujęciu pracy społecznej. Krytyka młodzieży ma dwa punkty wyjścia. Jeden godzi w sam sposób uję-

cia pracy, który, zdaniem tej części młodzieży, nie był dość radykalny, ograniczał się bowiem do zbyt małego zakresu, nie zapewniając całemu społeczeństwu szczęścia. Charakterstyczna dla tego typu zarzutu jest odpowiedź uczenicy klasy VII: „Nie oddałabym się takiemu rodzajowi pracy społecznej, jakiemu oddał się Judym, bo nie popieram filantropji, którą Judym uprawiał. Pracowałabym nad ukształtowaniem takich stosunków społecznych, które wszystkim dają całkowite szczęście”. Część młodzieży formułuje swój zarzut, powracając do poprzedniego pytania. Pisze ona, że uznałaby pracę Judyma, jednak nie kosztem szczęścia ukochanej osoby.

Pytanie 10:

„KTÓRA SCENA Z „LUDZI BEZDOMNYCH” NAJBARDZIEJ UTKWIŁA CI W PAMIĘCI?”

Następująca tabela przedstawia wyniki odpowiedzi na to pytanie:

Tabela XII

L. p.	Scena z „Ludzi bezdomnych“, która najbardziej utkwiła w pamięci	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Scena rozstania Judyma i Joasi	16,7	50	60,5	44,7	25	52,7	50	47,5	45,5
2	Scena w fabryce tytoniu	23,2	11,3	21	17 8	25	—	6,2	6,8	14
3	Odwiedziny Judyma u rodziny	10	9,1	2,6	7,1	12,5	—	—	1,7	5,2
4	Spotkanie Judyma z Joasią w Bardjowie	23,2	—	—	3,5	—	—	3,1	1,7	4,7
5	Odczyt Judyma	—	6,8	—	2,5	12,5	—	12,5	8,5	4,7
6	Rozmowa Judyma z Krzywosądem	6 6	—	2,6	2,5	12,5	5,3	6,2	6,8	4,1
7	Scena w kopalni	—	—	5,2	1,8	—	5,3	9,4	6,8	3,5
8	Scena w Luwrze (spotkanie Judyma z Joasią i jej towarzyszkami)	—	—	—	—	12,5	—	15,7	10,2	3,5
	Nie pamięta, lub nie podoba się żadna scena	6,7	13,6	5,2	8,9	—	5,3	—	1,7	6,4

Jak widzimy z tabeli XII, najczęściej wymieniana przez młodzież jest scena rozstania Judyma i Joasi. Skupiają się na niej bardzo poważne ilości odpowiedzi. Wszystkie inne zainteresowania razem wzięte nie osiągają w rezultacie tak dużej sumy.

Dalsza scena, specjalnie zwracająca uwagę dziewcząt jednego z gimnazjów, to odwiedziny Judyma w fabryce tytoniu. Zwrócenie uwagi na tę scenę wskazuje na zainteresowanie młodzieży dziedziną społeczną. Zainteresowanie to wyraża się w przytaczaniu innych jeszcze scen: sceny w kopalni, zwiedzania huty, odwiedziny Judyma u rodziny, a wreszcie odczytu Judyma.

Z drugiej strony nie zapomina też młodzież o pierwiastku romantycznym „Ludzi bezdomnych”, przytaczając wszystkie sceny spotkania Judyma z Joasią.

P y t a n i e 11:
„O ILE ZNASZ „DZIEJE GRZECHU", TO CO MYŚLISZ O POSTĘPOWANIU EWY? POTĘPIASZ JĄ, CZY USPRAWIEDLIWIASZ? UZASADNIJ"

Na pytanie to i następne odpowiadała dość mała część młodzieży, bo tylko 17% dziewcząt i 32% chłopców (por. tabela I). Z 29 odpowiadających dziewcząt jedna wstrzymuje się od zabrania głosu w sprawie oceny postępowania Ewy, reszta Ewę usprawiedliwia. Z 23 odpowiadających chłopców 3 (13%) Ewę potępia, 3 (13%) nie zabiera głosu, a reszta (69%) Ewę usprawiedliwia. Wiele dziewcząt (25%) nie podaje żadnego uzasadnienia. Motywy reszty młodzieży dają się ująć w pewne grupy. Wyróżniają się mianowicie dwa rodzaje motywów: jedne sięgają do warunków ekonomiczno-społecznych, szukają winy poza Ewą, drugie noszą charakter raczej psychologiczny — młodzież stara się wczuć i zrozumieć psychikę Ewy.

Wśród naszych odpowiedzi liczniejsze są motywy pierwszego rodzaju. Młodzież, traktująca sprawę z tego punktu widzenia, pisze o zbyt trudnych warunkach życiowych, w jakich znalazła się Ewa, o nędzy, o jakiejś „fatalnej konieczności", wreszcie obwinia wprost społeczeństwo, które właściwie jest sprawcą upadku Ewy. Daje temu wyraz uczeń klasy VIII: „Bezwzględnie Ewa Pobratymska nie zasługuje na potępienie, gdyż tylko społeczeństwo i martwa litera prawa były winne. Dzięki temu nieugiętemu prawu Ewa zamordowała dziecko. Ewa Pobratymska zasługuje na głęboki szacunek." A uczenica klasy VIII tak broni Ewy: „Całkowicie usprawiedliwiam jej postępowanie. Takich „Ew" mamy tysiące w dzisiejszem społeczeństwie. Ich postępowanie jest wynikiem warunków, w jakich żyją."

Ta młodzież, która sięga wgłąb duszy Ewy, usprawiedliwia jej postępowanie ogromną miłością. Nie można, zdaniem tej części młodzieży, potępiać kogoś, kto tak, jak Ewa potrafił ukochać. Inna część młodzieży stara się zanalizować psychiczne tło poszczególnych win Ewy. Pisze więc o wielkim zawodzie, jaki przeżyła Ewa, o jej bezradności i słabości.

W przekonaniu tych chłopców, którzy potępiają Ewę, niczem nie da się usprawiedliwić zabójstwo dziecka.

P y t a n i e 12:
„KTÓRA SCENA Z „DZIEJÓW GRZECHU" UTKWIŁA CI NAJBARDZIEJ W PAMIĘCI?"

Odpowiedzi młodzieży na pytanie 12 ilustruje następująca tabela:

T a b e l a XIII[1])

L. p.	Scena z „Dziejów Grzechu", która najbardziej utkwiła w pamięci	Zestawienie procentowe		
		Gimnazjum żeńskie	Gimnazjum męskie	Przeciętnie
1	Scena urodzenia i zamordowania dziecka	41,5	43,5	42,4
2	Śmierć Ewy	27,6	17,4	23,1
3	Śmierć Szczerbica	6,9	8,7	7,7
3	Rozmyślania Ewy po powrocie ze spowiedzi	10,3	—	5,8
4	Poznanie Pochronia	—	10,3	5,8
5	Wyrzucenie Ewy z domu przez matkę	6,9	—	3,8
6	Scena na jeziorze w Genewie	6,9	—	3,8
	Nie pamięta żadnej sceny	13,8	17,4	15,4

[1]) W tabeli tej nie wyszczególniono klas, ponieważ ilość odpowiadających była zbyt drobna.

Sceną najczęściej przytaczaną (42%, por. tabela XIII) jest scena porodu i zamordowania dziecka. Już z motywów, przytoczonych w odpowiedziach na poprzednie pytanie, widać duży nacisk, położony na ten właśnie moment w życiu Ewy.

Drugą sceną, podawaną przez młodzież (dziewczęta 28%, chłopcy 17%) jest śmierć Ewy.

Interesująco przedstawia się zróżnicowanie tych scen, na które większą uwagę zwróciły dziewczęta i tych, które zapamiętali chłopcy. Rozmyślania Ewy po spowiedzi, konflikt między matką a Ewą, podały tylko dziewczęta. Natomiast poznanie Pochronia było przytaczane wyłącznie przez chłopców.

15% młodzieży zaznacza (nie wiadomo, w jakim stopniu szczerze), że nie pamięta żadnej sceny.

Pytanie 13:

„CZY WOLISZ ŻEROMSKIEGO JAKO PISARZA PATRJOTYCZNEGO, LUB SPOŁECZNEGO, CZY TEŻ POCIĄGAJĄ CIĘ BARDZIEJ JEGO OPISY PRZEŻYĆ MIŁOSNYCH LUB PIĘKNA NATURY?"

Tabela XIV wykazuje, jakie strony twórczości Żeromskiego najbardziej odpowiadają młodzieży. Jak widzimy, przeważa nastawienie społeczne (45% dziewcząt, 70% chłopców). Drugie miejsce u dziewcząt zajmuje Żeromski, jako piewca piękna natury, podczas kiedy chłopcy raczej podkreślają jego walory jako pisarza patrjotycznego.

Jak widzimy, uznanie dziewcząt dla Żeromskiego jako piewcy piękna natury ma tendencję rozwojową, którą można zauważyć przez porównanie klas VII i VIII (39% — 54%). U chłopców sprawa ta przedstawia się mniej wyraźnie. W każdym razie dziewczęta prawie dwa razy częściej niż chłopcy dają pierwszeństwo wartościom estetycznym. Nasuwa się stąd przypuszczenie, że dziewczęta bardziej niż chłopcy nastawione są na stronę artystyczną utworów Żeromskiego, podczas gdy chłopców cechuje bardziej rzeczowe podejście do lektury[1]).

Tabela XIV

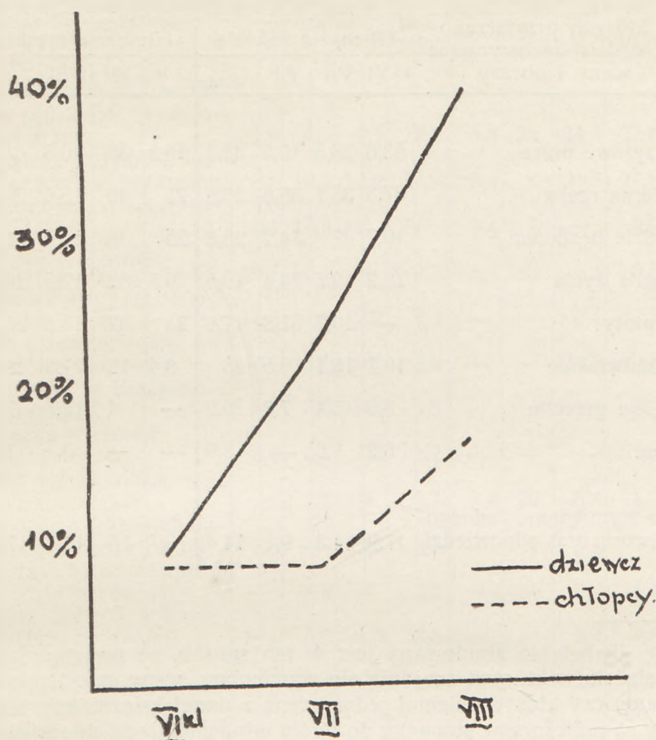
L. p.	Strona twórczości Żeromskiego, która najbardziej młodzież pociąga	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. IV	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
	Woli Żeromskiego jako:									
1	pisarza społecznego	50	57,1	19,5	44,5	75	56	78,2	69,6	52,4
2	piewcę piękna natury	41	39,4	53,6	43,8	33,3	20	21,8	23,2	37,4
3	pisarza patrjotycznego	32,2	37,6	24,4	32	66,6	40	31,2	40,6	34,6
4	piewcę przeżyć miłosnych	8,9	23,2	39	22,2	8,3	8	15,6	13,6	18,9

Tak samo częściej dziewczęta niż chłopcy podziwiają u Żeromskiego jego opisy przeżyć miłosnych. Wykres 4 przedstawia porównawczo rozwój zainteresowania opisami przeżyć miłosnych u dziewcząt i chłopców.

[1]) U dzieci, odpowiadających na ankietę, dotyczącą powieści „W pustyni i w puszczy", ten sam fakt zwrócił moją uwagę (por. str. 226).

W y k r e s 4:

Rozwój zainteresowania opisami przeżyć miłosnych u Żeromskiego.



Jak widzimy z wykresu, linja rozwojowa biegnie u dziewcząt wyraźnie bardzo stromo ku górze, podczas gdy u chłopców tendencja do podnoszenia się jest znacznie słabsza.

P y t a n i e 14:

„PRZYPOMNIJ SOBIE I PRZYTOCZ NAJBARDZIEJ ZACHWYCAJĄCE SCENY I OBRAZY Z UTWORÓW ŻEROMSKIEGO."

Podobne pytanie powtórzyło się w mniejszym zakresie już dwa razy, raz, gdy była mowa o „Ludziach bezdomnych" i drugi raz, gdy młodzież wypowiadała się na temat „Dziejów grzechu". Tym razem pytanie obejmuje znacznie szerszy zakres, bo całą twórczość Żeromskiego i większe wymagania stawia odpowiadającemu (sceny i obrazy najbardziej zachwycające, nie te, które najlepiej się pamięta). W tabeli XV podane są powieści, z których przytaczano najbardziej zachwycające sceny i obrazy; w tabeli XVI przytoczone są szczegółowo sceny, które młodzież podaje.

Tabela XV[1])

L. p.	Utwory Żeromskiego, z których przytaczano najbardziej zachwycające sceny i obrazy	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. V	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Syzyfowe prace	53,6	25,5	19,5	33,3	16,7	36	40,6	34,8	33,8
2	Wierna rzeka	37,5	35,7	36,6	36,8	25	40	15,6	26,1	33,3
3	Ludzie bezdomni	10,7	47	34,2	28,8	25	8	62,5	36,2	31
4	Uroda życia	23,2	12,5	24,4	19,6	16,7	32	12,5	20,3	19,8
5	Popioły	—	10,7	51,3	17,6	25	32	15,6	23,2	19,4
6	Przedwiośnie	10,7	16,1	19,5	15	8,4	12	21,8	16	15,3
7	Dzieje grzechu	3,6	5,4	7,3	5,2	—	4	12,5	7,3	5,9
8	Charitas	8,9	1,8	—	3,9	—	—	3,1	1,5	3,2
	Nie wymieniono żadnego utworu, brak odpowiedzi	17,9	14,3	9,1	14,4	16,7	16	18,8	17,4	15,3

[1]) Tabela ta zbudowana jest w ten sposób, że uwzględniano tylko tytuły książek, w których znajdują się wymieniane sceny, przytem nie brano pod uwagę, czy ktoś wymieniał jedną scenę z danej książki, czy też więcej. Procenty są policzone w stosunku do ogółu odpowiadającej młodzieży. Zwrócono mi uwagę, że jest to miara nie dość dokładna; ściślejsze dane możnaby otrzymać, gdyby obliczać procenty na podstawie tej ilości uczenic i uczniów, którzy daną powieść znają (por. tab. XV z tab. I). W ten sposób np. „Syzyfowe prace", uprzywilejowane przez to, iż w większości klas znajomość ich dochodzi do 100%, przy tym drugim sposobie obliczenia przesunęłyby się na miejsce dalsze na korzyść książek rzadziej czytanych, które jednak wśród mniej licznych czytelników cieszą się dużem powodzeniem jak np. „Popioły". Jednak dalsze rozważania wykazały, że wszystkie niedokładności i w tym drugim wypadku nie dałyby się usunąć. Tak więc przy tym drugim systemie porównywałoby się nie te same a inne grupy młodzieży (np. porównywałoby się dwóch uczniów, z których jeden zna tylko „Urodę życia", a drugi tylko „Popioły" — nie wiadomo, jak odpowiedzieliby obaj uczniowie, gdyby obydwaj znali „Urodę życia" i „Popioły"). A dalsza trudność nasuwałaby się w związku z objętością poszczególnych książek, większe bowiem możliwości nasuwają trzytomowe „Popioły" niż jednotomowa „Wierna rzeka".

Pozostaliśmy zatem przy starym systemie liczenia, nie roszcząc pretensji do precezyjnego przedstawienia sprawy, lecz przesądzając jedynie popularność danego dzieła wśród młodzieży.

Tabela XVI

L. p.	Najbardziej zachwycające sceny i obrazy z utworów Żeromskiego	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Deklamacja Zygiera na lekcji polskiego (Syzyfowe prace)	51,9	10,7	9,1	25,5	8,4	28	34,4	27,6	26,1
2	Rozstanie Judyma z Joasią (Ludzie bezdomni)	3,6	16,1	12,2	10,4	8,4	4	31,3	17,4	12,6
3	Salomea nad rzeką (Wierna rzeka)	16,1	17,9	17	17	8,4	4	—	2,9	12,6
4	Rewizja u Salomei (Wierna rzeka)	10,7	16,1	—	9,8	8,4	12	3,1	5,8	8,6
5	Śmierć Tatjany (Uroda życia)	14,3	1,8	12,2	9,2	—	—	3,1	1,5	6,8
6	Opis rozdartej sosny (Ludzie bezdomni)	—	3,6	9,1	3,9	—	—	21,8	10,3	5,9
7	Opis walk w Hiszpanji (Popioły)	—	3,6	19,5	6,5	—	4	3,1	2,9	5,4
8	Ucieczka więźniów (Uroda życia)	3,6	5,4	7,3	5,2	—	8	—	2,9	4,5
9	Obraz pobojowiska (Wierna rzeka)	—	1,8	—	0,7	8,4	20	6,3	11,6	4,1
10	Rozmowa o szklanych domach (Przedwiośnie)	1,8	—	12,2	3,9	—	4	3,1	2,9	3,6
11	Wizyta Judyma w kopalni (Ludzie bezdomi)	—	8,9	—	3,3	—	—	9,4	4,4	3,6
12	Wizyta Judyma w hucie (Ludzie bezdomni)	—	5,4	4,9	3,3	—	—	9,4	4,4	3,6
13	Odczyt Judyma (Ludzie bezdomni)	—	5,4	—	1,9	—	4	12,5	7,3	3,6
14	Scena urodzenia i zamordowania dziecka (Dzieje grzechu)	1,8	3,6	2,4	2,6	—	—	12,5	5,8	3,6
15	Pożegnanie Salomei z Odrowążem (Wierna rzeka)	8,9	—	4,9	4,6	—	—	—	—	3,2
16	Kulig (Popioły)	—	3,6	9,1	3,9	—	—	3,1	1,5	3,2
17	Polowanie w lasach świętokrzyskich (Popioły)	—	1,8	—	0,7	8,4	12	6,3	8,7	3,2
18	Opis podwórka przy ulicy Krochmalnej (Ludzie bezdomni)	—	10,7	—	3,9	—	—	3,1	1,5	3,2
19	Wizyta Judyma w fabryce tytoniu (Ludzie bezdomni)	—	7,1	4,9	3,9	—	—	3,1	1,5	3,2
20	Spotkanie Cezarego Baryki z ojcem (Przedwiośnie)	3,6	7,1	2,4	4,6	—	—	—	—	3,2
21	Samobójstwo Granowskiego (Charitas)	8,9	1,8	—	3,9	—	—	3,1	1,5	3,2
	Żadna scena nie podobała się specjalnie	5,4	8,9	—	5,2	—	8	6,3	5,8	5,4
	Brak odpowiedzi	12,5	5,4	9,1	9,2	16,7	8	12,5	11,6	9,9

Jak widzimy z tabeli XV, trzy pierwsze powieści układają się w znanym nam już dobrze porządku z drobnemi tylko przesunięciami (u dziewcząt na pierwszy plan wysuwa się „Wierna rzeka” — 37%, u chłopców „Ludzie bezdomni” — 36%. Dalej „Uroda życia”, „Popioły”, cenione zarówno przez dziewczęta, jak i przez chłopców, choć ci ostatni wykazali uprzednio większe niż dziewczęta zainteresowanie tym utworem.

Jeżeli chodzi o poszczególne sceny, to okazało się, że głosy na ten temat są bardzo rozstrzelone (por. tabela XVI).

Największą ilość głosów i to zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców (26%) uzyskała deklamacja Zygiera na lekcji polskiego z „Syzyfowych prac”.

Scena rozstania Judyma z Joasią zajmuje drugie zkolei miejsce.

Scena nad rzeką, której nurtom Salomea powierza swoje troski (najczęściej ze wszystkich scen przytaczana przez dziewczęta — 17%) jest dla młodzieży, jak widzieliśmy z poprzednich odpowiedzi (por. pytanie 7) bardzo ważna. Zajmuje ona w tabeli miejsce trzecie zkolei.

„Rewizja u Salomei” ujęta w tabeli jako jedna rubryka jest właściwie zbiorem szeregu różnorodnych jej momentów.

Pytanie 15:

„KTÓRE Z HASEŁ ŻEROMSKIEGO UWAŻASZ ZA PRZESTARZAŁE, A KTÓRE WYDAJĄ CI SIĘ ZAWSZE JESZCZE AKTUALNE?”

Młodzież na to pytanie odpowiadała krótko i niezawsze zupełnie jasno, dotyczy to szczególnie haseł, które młodzież uważa za przestarzałe. Najbardziej aktualne wydały się młodzieży hasła pracy społecznej, co już zresztą wielokrotnie przy sposobności innych odpowiedzi podkreślałam (59% — por. tabela XVII).

Tabela XVII

L. p.	Ocena haseł Żeromskiego przez młodzież ze względu na ich aktualność	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
	Hasła aktualne:									
1	Hasła pracy społecznej (oświata ludu, zdrowie wszystkich warstw, podniesienie dobrobytu warstwy pracującej)	57,2	57,2	61	58,1	66,6	56	62,5	61	59
2	Hasła patrjotyczne	8,9	1,8	7,3	5,9	41.6	4	12,5	14,5	8,6
3	Walka o ideał (walka o prawdę, walka ze złem, walka o krzywdę)	—	1,8	2,4	1,3	—	8	12,5	8,7	3,6
4	Zagadnienia seksualne	—	—	—	—	—	—	21,9	10,1	3,2
	Wszystkie hasła Żeromskiego są aktualne	3,6	3.6	12,2	5,9	—	12	9,4	8,7	6,8
	Hasła przestarzałe:									
1	Walka o niepodległość	39,4	67,9	90,3	63,5	58,4	64	37,6	50,7	59,5
2	Hasła patrjotyczne	1,8	8,9	17	8,5	—	4	21,9	11,6	9,5
3	Hasła polityczne	23,2	—	—	8,5	—	—	—	—	5,9
	Brak odpowiedzi	42,9	32,2	4,9	28,7	8,4	4	—	2,9	20,7

Następnie podkreślano (głównie chłopcy — 14,5%) aktualność haseł patrjotycznych, co także było już poprzednio zaznaczane.

Walka o ideał (o prawdę, walka i obrona krzywdzonych i t. d.) jest dla małej garstki młodzieży (4%) tem hasłem, które nie straciło na aktualności. Interesującem jest to, że zwróciła na nią uwagę młodzież nieco starsza, w klasie VI hasło to nie pojawia się zupełnie.

Wreszcie interesująca jest rubryka „zagadnienia seksualne", wysuwana wyłącznie przez uczniów klas VIII (22%).

7% młodzieży stwierdza naiwnie, czy też szablonowo, że wszystkie hasła Żeromskiego są aktualne.

Odpowiedzi młodzieży, dotyczące haseł „przestarzałych", były sformułowane ogólnie (w odróżnieniu do haseł „aktualnych"), tak, że nie można było wejść w intencję odpowiadającej młodzieży. Część młodzieży, która wymieniała hasła patrjotyczne i hasła polityczne, miała prawdopodobnie na myśli hasła, określane przez innych jako hasła „walki o niepodległość". Jednak wydaje się, że część młodzieży, pisząc o nieaktualności haseł patrjotycznych czy politycznych, inaczej rozumiała te terminy. Mógł ktoś np. dlatego uważać hasła patrjotyczne za przestarzałe, gdyż aktualne były dla niego hasła ogólnoludzkie. Nasuwałyby się też i inne jeszcze interpretacje, jednak nie możemy ich brać pod uwagę, skoro młodzież sama nie wypowiedziała się dość wyraźnie w tym względzie.

21% młodzieży uchyla się od odpowiedzi na to pytanie, najczęściej dlatego, że jak pisze, nie umie na nie odpowiedzieć.

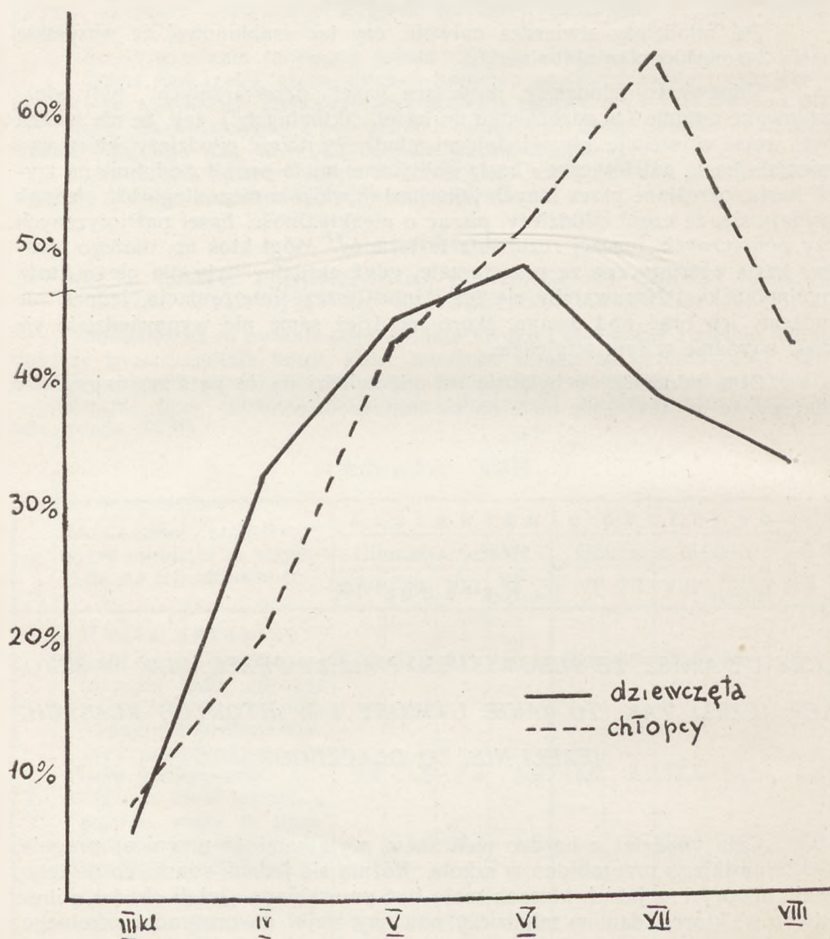
Pytanie 16:

„CZY UWAŻASZ, ŻE ŻEROMSKIEGO NALEŻY PRZERABIAĆ W SZKOLE? JEŻELI TAK, TO JAKIE UTWORY I W KTÓRYCH KLASACH? JEŻELI NIE, TO DLACZEGO?"

Cała młodzież z bardzo nielicznemi wyjątkami (4 uczenice) pragnie, by Żeromskiego przerabiano w szkole. Różnią się jednak zdania co do tego, jakie utwory i w jakich klasach mają być przerabiane. Jeżeli chodzi o ilość utworów, które, zdaniem młodzieży powinny wejść do programu szkolnego, to waha się ona przeważnie w poszczególnych odpowiedziach w granicach 1 — 5. Klasy, w których mają być przerabiane utwory Żeromskiego, to, zdaniem młodzieży, klasy wyższe, najczęściej klasy V—VII. Największą ilość głosów osiągnęła u chłopców klasa VI, u dziewcząt klasa VII (w obydwu tych klasach obecnie żadnego utworu Żeromskiego się nie przerabia). Pogląd młodzieży w tej sprawie ilustruje wykres 5.

W y k r e s 5:

Zestawienie klas, w których, zdaniem młodzieży, należy przerabiać utwory Żeromskiego



Szczegółowy program przerabiania utworów Żeromskiego podaje tabela XVIII.

Tabela XVIII

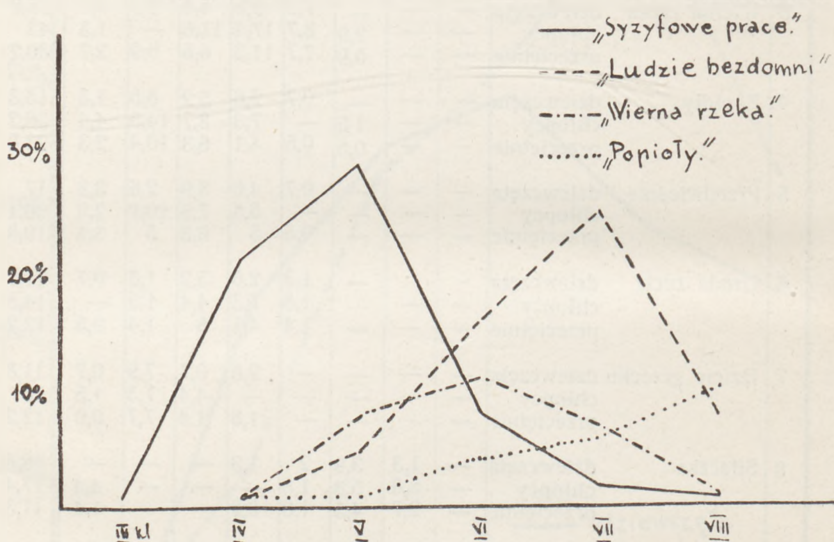
L. p.	Utwory Żeromskiego, które, zdaniem młodzieży, należy przerabiać w szkole		Zestawienie procentowe: Klasy, w których, zdaniem młodz., należy przerab. poszczeg. utwory Żeromskiego — kl. II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Bez podania klasy	Ogółem
1	Syzyfowe prace	dziewczęta	—	2	26,1	26,8	5,2	—	1,3	3,9	65,4
		chłopcy	—	—	10,1	33,4	14,5	7,3	—	8,7	74
		przeciętnie	—	1,4	21,2	28,8	8,1	2,3	0,9	5,4	68
2	Ludzie bezdom.	dziewczęta	—	—	0,7	5,9	17,6	15	7,2	7,2	53,5
		chłopcy	—	—	—	1,5	11,6	46,5	8.7	7,3	75,5
		przeciętnie	—	—	0,5	4,5	15,8	24,8	7,7	7,2	60,5
3	Wierna rzeka	dziewczęta	—	—	—	7,2	8,5	4,6	1,3	3,3	24,8
		chłopcy	—	—	2,9	8.7	17,4	11,6	—	1,5	42
		przeciętnie	—	—	0,9	7,7	11,3	6,8	0,9	2,7	30,2
4	Popioły	dziewczęta	—	—	—	0,7	2,6	5 2	8,5	1,3	18,3
		chłopcy	—	—	1 5	—	7,3	8,7	14,5	4,4	36,2
		przeciętnie	—	—	0,5	0,5	4,1	6,3	10,4	2,3	23,8
5	Przedwiośnie	dziewczęta	—	—	—	0,7	4,6	5,9	2,6	3,3	17
		chłopcy	—	—	—	—	5,8	7,3	10,1	2,9	26,1
		przeciętnie	—	—	—	0,5	5	6,3	5	3,2	19,8
6	Uroda życia	dziewczęta	—	—	—	1,3	2,6	5,2	1,3	0,7	11,1
		chłopcy	—	—	—	1,5	7,3	4,4	1,5	—	14,5
		przeciętnie	—	—	—	1,4	4,1	5	1,4	0,5	12,2
7	Dzieje grzechu	dziewczęta	—	—	—	—	2,6	0,7	7,9	0,7	11,8
		chłopcy	—	—	—	—	—	4,4	7,3	1,5	13
		przeciętnie	—	—	—	—	1,8	1.8	7,7	0,9	12,2
8	Siłaczka	dziewczęta	—	1,3	3,9	2	1,3	—	—	—	8,5
		chłopcy	—	5,8	5,8	1,5	—	—	—	4,4	17,4
		przeciętnie	—	2,7	4,5	1,8	0,9	—	—	1,4	11,3
9	Nowele	dziewczęta	1,3	2	3,9	1,3	—	—	—	1,3	9,8
		chłopcy	—	1,5	4,4	—	—	—	1,5	4,4	11,6
		przeciętnie	0,9	1,8	4,1	0,9	—	—	0,5	2,3	10,4
10	Echa leśne	dziewczęta	—	—	1,3	3,3	0,7	—	—	—	5,2
		chłopcy	—	1,5	1,5	5,8	1,5	1 5	—	—	11,6
		przeciętnie	—	0,5	1,4	4,1	0,9	0,5	—	—	7,2
11	Trylogja	dziewczęta	—	—	—	—	0,7	0,7	2	0,7	3,9
		chłopcy	—	—	—	—	—	1,5	10,1	—	11,6
		przeciętnie	—	—	—	—	0,5	0,9	4,5	0,5	6,3
12	Róża	dziewczęta	—	—	—	—	—	0,7	1,3	0,7	2,6
		chłopcy	—	—	—	—	2,9	—	1,5	—	4,4
		przeciętnie	—	—	—	—	0,9	0,5	1,4	0,5	3,2

Dwa pierwsze miejsca zajęła obecna lektura szkolna, nie wiadomo dobrze, czy to spontaniczne życzenie młodzieży, czy też sugestja obecnego programu, według którego powieści te przerabia się w szkole — prawdopodobnie jedno i drugie. Na dwu następnych miejscach widzimy ulubione przez młodzież powieści: „Wierna rzeka" i „Popioły". A dalej „Przedwiośnie", „Uroda życia", „Dzieje grzechu", „Siłaczka" i inne.

Te żądania młodzieży odnośnie do lektury szkolnej są dość zgodne między sobą. Świadczy o tem wykres 6, który przedstawia propozycje przerabiania na terenie różnych klas czterech najliczniej popieranych utworów.

W y k r e s 6:

Klasy, w których, zdaniem młodzieży, należy przerabiać cztery (najczęściej podawane) utwory Żeromskiego



Krzywe na tym wykresie mają zupełnie wyraźnie zarysowane wierzchołki. Tak więc największy procent młodzieży przeznacza na klasę V „Syzyfowe prace", na klasę VI „Wierną rzekę", na klasę VII „Ludzi bezdomnych" (t. zn. o rok wcześniej, aniżeli to przewiduje program), a na klasę VIII „Popioły".

„Syzyfowe prace" i „Ludzie bezdomni" zyskali znacznie większą ilość głosów niż dwa pozostałe utwory, wydaje się to spowodowane tem, że obie te powieści są przerabiane w szkole. Być może, że gdyby tych powieści nie przerabiano w szkole, wierzchołki wszystkich czterech krzywych zbliżyłyby się do siebie pod względem wysokości.

Po szczegółowem omówieniu pytań pragnę sformułować najważniejsze wnioski, jakie się z odpowiedzi młodzieży na ankietę, dotyczącą twórczości Żeromskiego, nasuwają.

1. Stosunek dużej części młodzieży do Żeromskiego jest bardzo żywy. Przejmuje się ona, a nawet przeżywa jego twórczość, jak swoją sprawę życiową, t. zn. pewne poglądy, wyrażane w jego pismach, pragnie zużyć dla siebie, przyjąć, albo odrzucić.

2. Zainteresowanie Żeromskim jest tak silne, że cała młodzież pragnie jego utwory szczegółowiej przerabiać w szkole. Młodzież nie przyjmuje jednak wszystkich jego haseł bez zastrzeżeń. Z wiekiem rośnie ilość młodzieży, która do twórczości Żeromskiego odnosi się krytycznie.

3. Za najważniejsze zagadnienia, znajdujące oddźwięk w twórczości Żeromskiego uważa młodzież kwestje społeczne (stąd szacunek dla Judyma). Przytem najwięcej dyskusyj poświęca sprawie przeciwstawienia (pogodzenie lub rezygnacja) szczęścia osobistego i pracy dla ogółu. Dalsze nieco miejsce zajmują momenty patrjotyczne i wreszcie erotyczne.

4. Najbardziej popularną i lubioną przez młodzież (poza utworami przerabianemi w szkole) jest powieść „Wierna rzeka”.

ANKIETA NA TEMAT LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ

(Tekst ankiety zobacz str. 108).

Ankieta, dotycząca literatury współczesnej, została skierowana do młodzieży trzech najwyższych klas gimnazjum.

Odpowiedzi nadesłały nam cztery gimnazja: jedno żeńskie, jedno koedukacyjne i dwa męskie.

Ogółem otrzymaliśmy odpowiedzi:

Klasa:	Dziewczęta:	Chłopcy:
VI	40	84
VII	19	64
VIII	21	37
Razem	80	185

Odpowiedzi chłopców są przeszło dwa razy liczniejsze.

Przejdziemy teraz do omówienia odpowiedzi młodzieży na poszczególne pytania.

Pytanie 1:

„JAKIE ZNASZ UTWORY Z LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ?”

Sformułowanie tego pytania okazało się niezupełnie szczęśliwem z dwojakiego względu. Po pierwsze młodzież rozmaicie pojmowała termin „współczesny”, niektórzy z odpowiadających odnieśli ten termin rzeczywiście do współczesnej literatury (autorów obecnie żyjących), inni natomiast zrozumieli go tak szeroko, że wśród współczesnych wymieniali Sienkiewicza, Prusa, Orzeszkową, a nawet kilkakrotnie Mickiewicza. Po drugie młodzież nie wiedziała dokładnie, czy ma położyć nacisk na polską literaturę współczesną, czy też także na obcą. Wobec tego charakter odpowiedzi jest niejednolity, z tej racji też wszelkie statystyczne zestawienia mogą mieć tylko względną wartość.

Gdy przeglądamy odpowiedzi na 1. pytanie, rzuca się w oczy to, że znajomość literatury współczesnej naogół przedstawia się u młodzieży bardzo słabo. Często z właściwej literatury współczesnej młodzież nie wymienia nic, lub jedną tylko, albo dwie książki, niekiedy tylko się zdarza, że lista książek, znanych młodzieży, jest bardziej liczna (wynosi czasem kilkadziesiąt powieści). Wielu chłopców z żalem komunikuje, że szkoła tak ich absorbuje literaturą dawną, iż niema wprost czasu na zapoznawanie się z literaturą współczesną.

Tabela I

L. p.	Autorowie współcześni, których utwory młodzież zna:	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
	Autorowie polscy:									
1	Rodziewiczówna	75	84,1	38	67,5	38	39,8	27	39	49
2	Makuszyński	50	73,6	23,8	48,8	19	47	27	28,7	35,8
3	Weyssenhoff	25	21	57	32,5	13,1	50	24,3	21,5	25,6
4	Sieroszewski	17,5	47,4	38	30	16,7	20,3	43,3	22	25,2
5	Ossendowski	27,5	21	14,3	22,5	17.9	21,9	24,3	19,5	21,1
6	Zarzycka	42,5	42,1	14,3	31,2	13,1	14,1	5,4	11,3	17,7
7	Strug	2,5	47,4	38,	22,5	7,2	14,1	24,3	12,3	17,4
8	Perzyński	25	15,8	52,4	30	1,2	7,8	5,4	4,1	12,1
9	Mniszkówna	39	15,8	—	20	1,2	3,1	8,1	3,1	8,2
10	Szpyrkówna	39	10 5	23,8	25	2,4	—	—	2	8,2
11	Staff	10	21	4,8	11,3	2,4	7,8	16,2	6,7	8,2
12	Goetel	5	10,5	19	10	1,2	10,9	10,8	6,2	7,6
13	Marczyński	2,5	15,8	—	5	3,6	10,9	5,4	6,2	6
14	Ejsmond	2,5	10,5	23,8	10	1,2	7,8	2,7	3,6	5,7
15	Or-Ot	7,5	10,5	14,3	10	3,6	6,3	—	3,6	5,7
16	Nałkowska	2,5	5,3	23,8	8,8	1,2	7,8	2,7	3,6	5,3
17	Kossak-Szczucka	—	10,5	14,3	6,3	1,2	6,3	8,1	4,1	4,9
18	Kiedrzyński	5	15,8	4,8	7,5	2,4	—	2,7	1,5	3,4
19	German	2,5	—	—	1,3	3,6	3,1	5,4	3,6	3
20	Daniłowski	—	5,3	4,8	2,5	1,2	6,3	2,7	3,1	3
21	Tuwim	—	—	4,8	1,3	1,2	1,6	13,5	3,6	3
22	Boy	—	—	4,8	1,3	1,2	3,1	10,8	3,6	3
	Autorowie obcy:									
1	Remarque	2,5	21	9,5	8,8	4,8	27,1	43,3	19,5	17
2	Kipling	5	—	9,5	5	3,6	18,8	5,4	8,7	7,9
3	Curwood	2,5	—	—	1,3	10,8	4,7	10,8	8,2	6,4
4	Hašek	2,5	—	—	1,3	2,4	13,6	13,5	8,2	6,4
5	Hamsun	—	—	4,8	1,3	1,2	7,8	27	8,2	6,4
6	Lagerlöf	2,5	—	9,5	3,8	—	7,8	18,9	6,2	5,7
7	Rolland	5	5,3	—	3,8	1,2	6,3	8,1	4,1	4,2
8	Tagore	—	—	4,8	1,3	2,4	7,8	5,4	4,6	3,8
9	Erenburg	—	—	4,8	1,3	—	3,1	18,9	4,6	3,8
10	Dell	—	—	19	5	1,2	4,7	2,7	2,6	3,4
11	Conrad	—	5,3	4,8	2,5	2,4	1,6	8,1	3,1	3
12	Maeterlinck	—	—	4,8	1,3	—	7,8	5,4	3,6	3
13	Michaelis	2,5	15,8	—	5	—	1,6	8,1	2,1	3
	Nie zna żadnego pisarza współczesnego	9	—	—	7,5	33,4	9,4	16,2	20,5	17,4

W tabeli I podany jest wykaz autorów współczesnych, których utwory są młodzieży znane. W tabeli tej nie zamieściliśmy tych autorów, którzy obecnie już nie żyją, z wyjątkiem tych tylko, którzy umarli w roku 1932, a więc już po wypełnianiu przez uczniów ankiety (uczniowie odpowiadali na ankiety w grudniu 1931 roku), lub też takich, jak Ejsmond, który zmarł

niedawno, w młodym wieku, będąc w pełni sił twórczych. Chodziło nam bowiem o to, by wiedzieć, co z właściwej literatury współczesnej młodzież zna [1]).

Jak widzimy, największą popularnością wśród młodzieży obu płci cieszy się Marja Rodziewiczówna, trzeba jednak zauważyć, że procent dziewcząt, które jej utwory czytują, jest znacznie większy, niż procent chłopców (dziewczęta — 68%, chłopcy — 39%). Porównywując ilości czytelniczek i czytelników z poszczególnych klas, zauważamy, że są one znacznie mniejsze w klasie VIII, niż w klasach VI i VII. Wydaje się to nieco dziwne, skoro weźmiemy pod uwagę, że młodzież z klasy VIII, choćby już obecnie książek Rodziewiczówny nie czytała, mogła ją znać z lat poprzednich, być może jednak, że młodzież mniej interesując się już powieściami Rodziewiczówny, zapomina je wymienić.

Ilość powieści Rodziewiczówny, jakie młodzież wymienia, jest bardzo duża (ponad 20), z nich najczęściej pojawiają się następujące: „Dewajtis", „Pożary i zgliszcza" oraz „Wrzos".

Na drugiem miejscu w tabeli autorów odnajdujemy Makuszyńskiego, podawanego szczególnie często przez uczenice i uczniów klasy VII (dziewczęta — 74%, chłopcy — 47%). Porównanie wyników obydwu płci wykazuje, że jest on znacznie popularniejszy u dziewcząt (przeciętnie 43%) niż u chłopców (przeciętnie 29%). Z książek Makuszyńskiego młodzież najczęściej wymienia „Bezgrzeszne lata" i „Słońce w herbie".

Na trzeciem i czwartem miejscu odnajdujemy Weyssenhoffa i Sieroszewskiego. Z książek Weyssenhoffa największą popularnością cieszy się „Puszcza" oraz „Soból i panna". Powieści Sieroszewskiego, są to naogół powieści dawniej przez niego pisane np. powieści i nowele syberyjskie. Stosunkowo dość często (21%) podaje młodzież powieści Ossendowskiego: „Orlicę", „Przez kraj ludzi, zwierząt i bogów" i inne.

Duży procent dziewcząt klas VI i VII podaje książki Zarzyckiej (31%) i Mniszkówny (20%). W klasie VIII procent uczenic, które podają, że znają książki Zarzyckiej, jest znacznie mniejszy, niż procenty z klas poprzednich, a Mniszkówny nie podaje ani jedna uczenica z klasy VIII.

W klasie VIII wśród dziewcząt dużem powodzeniem cieszy się Perzyński (52%), z jego powieści młodzież prawie wyłącznie podaje „Uczniaków".

Z autorów powieści sensacyjnych wymieniany jest Marczyński, czytują go zwłaszcza uczenice i uczniowie klasy VII (dziewczęta — 16% chłopcy — 11%).

Z poetów młodzież przytacza najczęściej Staffa, następnie Ejsmonda, Or-Ota (częściej dziewczęta, niż chłopcy), wreszcie Tuwima (podają go raczej chłopcy, szczególnie z klasy VIII — 14%).

Porównywując znajomość polskiej literatury współczesnej u dziewcząt i u chłopców, zauważamy, że dziewczęta naogół podają znacznie więcej książek niż chłopcy. Suma procentów przeciętnych u dziewcząt (por. rubr. 4, tab. I) wynosi 405%, podczas gdy suma procentów przeciętnych u chłopców (por. rubr. 8. tab. I) wynosi tylko 213%, a więc nieco więcej niż połowę. Wskazuje to że dziewczęta czytają więcej niż chłopcy [2]). Potwierdza to przypuszczenie procent uczniów, którzy nie znają żadnego pisarza współczesnego; wynosi on u chłopców około 21%, podczas gdy

[1]) Przy omawianiu dalszych pytań będziemy brali pod uwagę wszystkie utwory, wymieniane przez młodzież, bez względu na nasze rozróżnienie współczesności i niewspółczesności, a to z tego względu, by zachować wszystkie te dane, które młodzież w ankiecie o sobie samej podaje.

[2]) Podobne dane uzyskano w ankiecie „trzydniowej", por. str. 122. Do podobnych wyników doszliśmy także przy omawianiu ankiety na temat powieści „W pustyni i w puszczy", por. str. 227.

u dziewcząt tylko 8%, przyczem procent ten uzyskano od uczenic kl. VI, gdyż ani jedna uczenica klasy VII i VIII nie wykazała się brakiem znajomości literatury współczesnej.

Inaczej nieco przedstawia się sprawa, gdy chodzi o autorów obcych. Tutaj (przy ogólnie słabej, jak wynika z odpowiedzi na naszą ankietę, znajomości literatury obcej) chłopcy wyraźnie wyprzedzili dziewczęta. Suma procentów średnich u dziewcząt wynosi 42%, u chłopców — 84%, a więc procent, uzyskany przez chłopców, przewyższa dwukrotnie procent, uzyskany przez dziewczęta, ponadto należy podkreślić to, że podczas gdy u dziewcząt 19 razy zdarzył się fakt, iż ani jedna uczenica z danej klasy nie znała wymienionego w tabeli autora (patrz tabela I, rubryki oznaczone kreską), u chłopców miało to miejsce tylko 4 razy w klasie VI, a w klasie VII i VIII wogóle się nie zdarzyło.

Z literatury obcej najbardziej popularna wśród młodzieży jest powieść Remarque'a „Na zachodzie bez zmian" (9% dziewcząt, 20% chłopców). Następnie młodzież wylicza szereg innych autorów — jednak w drobnym już tylko procencie.

P y t a n i e 2:

„KTÓRE Z UTWORÓW PODOBAŁY CI SIĘ NAJWIĘCEJ I COŚ W NICH ZNALAZŁ CENNEGO?" [1])

Wykaz autorów, których młodzież podaje jako najulubieńszych, podaje tabela II.

T a b e l a II

L. p.	Autorowie „współcześni"[2]), których utwory podobały się najbardziej	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
	A u t o r o w i e p o l s c y:									
1	Żeromski	12,5	42	23,8	22,5	29,8	29,7	51,8	40,5	35,1
2	Rodziewiczówna	55	42	14,3	41,3	24,8	21,9	8,1	20	26,4
3	Sienkiewicz	—	5,3	—	1,3	29,8	39	29,8	33	23,4
4	Reymont	12,5	15,8	14,3	13,8	17,9	21,9	37,8	23,2	20,4
5	Prus	—	—	—	—	7,2	12,5	40,6	15,7	10,9
6	Makuszyński	20	5,3	4,8	12,5	6	15,6	2,7	8,7	9,8
7	Tetmajer	10	5,3	14,3	10	3,7	3,1	8,1	4,3	6
8	Ossendowski	5	5,3	4,8	5	6	3,1	2,7	4,3	4,5
9	Sieroszewski	—	5,3	9,5	3,8	3,7	3,1	8,1	4,3	4,2
10	Strug	—	—	1,9	5	1,2	4,7	2,7	2,1	3,4
11	Weyssenhoff	—	—	—	—	4,8	4,7	2,7	4,3	3,2
	A u t o r o w i e o b c y:									
1	London	5	—	19	5	7,2	6,3	8,1	7,3	6,4
2	Remarque	—	—	4,8	1,3	1,2	6,3	13,5	5,4	4,2
3	Conrad	—	—	—	—	2,4	7,8	5,4	4,9	3,4
	Brak odpowiedzi (z powodu braku znajomości literatury współczesnej)	17,5	—	—	8,8	16,7	7,8	16,2	13,5	12,1

[1]) W tem pytaniu jak i w następnych bierzemy pod uwagę wszystkich autorów, wymienionych przez młodzież.

[2]) „Współcześni" w pojmowaniu młodzieży.

Na pierwszem miejscu w tabeli widzimy Żeromskiego, którego specjalnie często podają chłopcy, zwłaszcza w klasie VIII (52%). Do najczęściej wymienianych powieści należą: „Syzyfowe prace", „Ludzie bezdomni", „Popioły", dalej „Wierna rzeka", „Uroda życia" i „Przedwiośnie"[1]). Młodzież u Żeromskiego uznaje specjalnie hasła społeczne, ceni ideje, reprezentowane w jego książkach, przyznaje mu wartości wychowawcze. Pociąga też młodzież realizm Żeromskiego. Ponadto młodzież ceni wartości stylistyczne jego utworów.

Na pierwszem miejscu u dziewcząt znajdujemy Rodziewiczównę. Najczęściej wymieniane powieści to: „Dewajtis", dalej „Pożary i zgliszcza" i „Straszny dziadunio". Porównywując procent uczenic i uczniów w poszczególnych klasach, podających Rodziewiczównę, jako ulubioną autorkę, zauważamy stały spadek zainteresowania jej powieściami z wiekiem. Tak więc u dziewcząt i chłopców ilość zwolenników jest w klasie VIII trzy razy mniejsza, niż w klasie VI (dziewczęta: 55%—14%, chłopcy: 25%—8%). Motywy, dla których Rodziewiczówna cieszy się powodzeniem wśród młodzieży, są następujące. Najczęściej młodzież podnosi patrjotyzm, występujący w książkach Rodziewiczówny. Dużej części młodzieży podobają się typy, kreślone przez Rodziewiczównę. Ceni też młodzież nastrój uczuciowy jej książek (książki jej „wzruszają"). Część młodzieży pociąga „prawda", jaka ich zdaniem zawiera się w utworach Rodziewiczówny. Wreszcie podnoszą walory artystyczne, jakie przedstawiają jej opisy przyrody.

Dalszym autorem, cenionym przez dziewczęta i chłopców, jest Reymont. Jak wykazuje tabela, zainteresowanie Reymontem wzrasta z wiekiem, zwłaszcza u chłopców. Jako ulubioną książkę młodzież wymienia prawie wyłącznie „Chłopów". Cenny w nich wydaje się młodzieży realizm postaci i środowiska, podkreśla, że utwór ten jest apoteozą pracy, pozatem podnosi walory stylistyczne powieści.

Chłopcy jako autora ulubionego dość często podają Sienkiewicza, a także Prusa. Sienkiewicza cenią zwłaszcza jako autora „Trylogji", która ich zdaniem budzi uczucia patrjotyczne.

Makuszyński pociąga młodzież swym humorem i beztroską.

Tetmajer, zwłaszcza jako autor opowiadań góralskich („Na skalnem Podhalu"), pociąga młodzież udatnem odtworzeniem typów góralskich, językiem i opisami przyrody.

Z autorów obcych młodzież wymienia najczęściej Londona (9 jego powieści), podkreślając jego wartości wychowawcze, dalej Remarque'a (zwłaszcza uczniowie klasy VIII — 14%), autora powieści „Na zachodzie bez zmian", u którego imponuje jej śmiałość stylu i w którym wyczuwa tendencje pacyfistyczne. Wreszcie Conrad zdobywa sobie sympatję powieścią „Między lądem a morzem", odznaczającą się, zdaniem młodzieży, dużym realizmem.

Na zakończenie pragnę jeszcze zwrócić uwagę na fakt, iż młodzież nie przytacza zupełnie, jako ulubionych, autorów ściśle współczesnych, jak Kaden-Bandrowski, Goetel, Nałkowska, Dąbrowska i in. Łączy się to prawdopodobnie ze słabą znajomością ich twórczości (por. tab. I).

---

[1]) Porządek ten zgadza się z porządkiem, według którego młodzież wymienia utwory Żeromskiego, nadające się, jej zdaniem, do przerabiania w szkole, w ankiecie na temat twórczości Żeromskiego (por. str. 290).

Pytanie 3:

„KTÓRE Z UTWORÓW PODOBAŁY CI SIĘ NAJMNIEJ I DLACZEGO?”

Lista autorów, których młodzież określa jako najmniej lubianych, jest znacznie mniej liczna, niż lista autorów ulubionych (por. tab. III). Część młodzieży nie znajduje zupełnie wśród znanych autorów takiego, któryby jej się nie podobał, zdarzają się nawet uczenice i uczniowie, którzy w pytaniu tem doszukują się braku zaufania dla ich umiejętności dobierania sobie odpowiedniej lektury. Np. uczeń klasy VII pisze: „Wszystkie książki, które czytałem, były wybierane przeze mnie, nie czytałem książek przypadkowo wpadłych mi w ręce i dzięki temu nie było tam książek, które mi się szczególnie nie podobały”. Część opuszcza wogóle to pytanie. Wykaz autorów, nielubianych przez młodzież, podaje tabela III.

Tabela III.

L. p.	Autorowie „współcześni“, których utwory podobały się najmniej	Zestawienie procentowe								
		Gimnazja żeńskie				Gimnazja męskie				Przeciętnie
		kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	kl. VI	VII	VIII	Przeciętnie	
1	Zarzycka	42,5	26,3	19	37,5	4,8	10,8	10,7	8,1	17
2	Żeromski	—	5,3	4,8	2,5	10,7	12,5	8,1	10,8	8,3
3	Rodziewiczówna	10	5,3	14,3	10	4,8	6,3	10,7	8,7	7,6
4	Mniszkówna	27,5	5,3	9,5	17,5	—	—	—	—	5,3
5	Makuszyński	5	10,5	—	5	2,4	9,4	—	4,3	4,5
6	Orzeszkowa	—	—	—	—	8,3	3,1	5,4	6	4,2
7	Prus	—	—	—	—	3,6	6,3	5,4	4,9	3,4
	Brak odpowiedzi, lub wszystkie utwory z literatury „współczesnej“ się podobały	15	10,5	23,8	16,3	29,8	25	18,9	28,6	24,9

Najwięcej zarzutów ze strony młodzieży (zwłaszcza dziewcząt), spotyka Zarzycką, autorkę „Dzikuski” i innych znanych młodzieży książek. Młodzież wytyka jej to, że jest płytka, chaotyczna, operuje frazesami, brak w jej powieściach myśli przewodniej, nie podobają się typy jej bohaterów, tematy, poruszane w jej książkach.

Obok Zarzyckiej dziewczęta dość często krytykują Mniszkównę. Uważają one, że jest przesadna, przedstawia typy zwyrodniałe, sytuacje opisywane przez nią są często nieprawdopodobne i dość motonne.

Ciekawe, że te właśnie dwie autorki cieszą się wśród dziewcząt ogromną popularnością, ilość uczenic, które czytują Zarzycką, dochodzi w klasie VI i VII do 42%, ilość uczenic, które czytują Mniszkównę, osiąga w klasie VI 39% (por. tab. I). Nasuwałoby się stąd przypuszczenie, że młodzież książki tych autorek mierzy niejako podwójną miarą, interesują one młodzież mimo, że uważa ona, iż książka ta nie powinna jej sie podobać.

Dalszą postacią, która znajduje przeciwników, zwłaszcza u chłopców, jest Żeromski (choć trzeba zaznaczyć, że procent jego przeciwników jest znacznie mniejszy — 8% — niż zwolenników — 35%). Książki jego z powodu trudnego stylu sprawiają pewnej części młodzieży trudność przy czytaniu. Książką, mającą najwięcej przeciwników, jest „Wiatr od morza".

Część młodzieży nie lubi Rodziewiczówny, zarzucając jej zbytni sentymentalizm (który, jak widzieliśmy poprzednio, znajdował także zwolenników), powtarzanie się podobnej treści w poszczególnych książkach, nie podobają się też niektórzy jej bohaterowie.

Makuszyńskiemu zarzucają niektórzy wulgarność w treści i stylu i powierzchowność ujmowania pewnych tematów.

Pytanie 4:

„CZY WPROWADZIŁBYŚ JAKIEŚ UTWORY Z LITERATURY WSPÓŁCZESNEJ NA TEREN SZKOŁY? JEŻELI TAK, TO JAKIE, Z JAKIEGO WZGLĘDU, DO KTÓREJ KLASY? JEŻELI NIE, TO DLACZEGO?"

Dla celów powyższego pytania przeprowadziliśmy selekcję uzyskanych odpowiedzi, uważając, że do tego, by zabierać głos w tak ważnej kwestji, jaką jest zmiana lektury szkolnej, należy posiadać choć minimalną znajomość tejże literatury. Wobec tego wykluczone zostały te odpowiedzi, których autorzy nie wykazali się znajomością przynajmniej trzech książek (z okresu powojennego[1]) dwu różnych autorów. Kryterjum to bardzo łagodne, mimo to jednak odpadła piąta część odpowiedzi, głównie z klasy VI.

Ogółem zakwalifikowano odpowiedzi:

Klasa:	Dziewczęta:	Chłopcy:
VI	28	47
VII	18	57
VIII	21	37
Razem	67	141

Stosunkowo nieduża ilość młodzieży (11% dziewcząt, 12% chłopców) nie zabiera głosu w sprawie wprowadzenia nowych utworów na teren szkoły. 16% młodzieży twierdzi, że niema potrzeby wprowadzać żadnego nowego pisarza, gdyż kurs szkolny i tak już jest przeładowany, lub też, mylnie rozumiejąc pytanie (co jest winą jego sformułowania), twierdzi, że w bibljotece szkolnej wszystkie pożądane książki już są.

Poglądy tej części młodzieży, która wypowiada się w sprawie wprowadzenia nowych utworów na teren szkoły (76% dziewcząt i 72% chłopców), ilustruje tabela IV.

[1]) Nie była więc brana pod uwagę w tem pytaniu ani twórczość Prusa, ani twórczość Sienkiewicza.

Tabela IV[1])

L. p.	Autorowie „współcześni", których, zdaniem młodzieży, należy wprowadzić na teren szkoły		Zestawienie procentowe: Klasy, na teren których, zdaniem młodzieży, należy wprowadzić utwory z literatury „współczesnej"							Ogółem
			kl. III	IV	V	VI	VII	VIII	Bez wyszcz. kl.	
1	Rodziewiczówna									
		dziewczęta	—	2	12	20	10	—	14	42
		chłopcy	—	2	4	3	1	—	7	15
		przeciętnie	—	2	6,7	8,7	4	—	9,4	24
2	Żeromski									
		dziewczęta	—	6	—	6	6	6	10	30
		chłopcy	—	1	—	1	2	1	10	14
		przeciętnie	—	2,7	—	2,7	3	2,7	10	19,3
3	Reymont									
		dziewczęta	—	—	—	2	4	—	8	12
		chłopcy	—	1	—	1	3	—	7	12
		przeciętnie	—	0,7	—	1,3	3	—	9.4	12
4	Makuszyński									
		dziewczęta	—	2	2	4	3	2	6	14
		chłopcy	—	—	—	1	1	—	4	6
		przeciętnie	—	0,7	0,7	2	1,3	0,7	4,7	8,7
5	Ossendowski									
		dziewczęta	—	—	2	4	4	—	2	8
		chłopcy	1	1	1	3	2	1	3	8
		przeciętnie	0,7	0,7	1,3	3	2,7	0,7	2,7	8
6	Weyssenhoff									
		dziewczęta	—	—	2	2	2	2	—	2
		chłopcy	—	—	3	2	3	—	2	10
		przeciętnie	—	—	2,7	2	2,7	2,7	1,3	7,3

Procent był liczony na podstawie tej ilości młodzieży, która wypowiedziała się za wprowadzeniem utworów z literatury współczesnej na teren szkoły — wynosi ona 51 uczenic i 101 uczniów.

Młodzież w dość wielu wypadkach nie podaje tytułów książek, które wprowadziłaby na teren szkoły, a wymienia jedynie autora, najczęściej też nie określa bliżej klasy, do której chciałaby wprowadzić dany utwór, dlatego też i moje sprawozdanie z tego pytania nie będzie w szczegółach dokładne, a tylko pozwoli na ogólne zorjentowanie się w postulatach młodzieży.

Do klas średnich (V—VII, zwłaszcza VI) najczęściej proponowano (dziewczęta — 42%, chłopcy — 15%) wprowadzenie utworów Rodziewi-

[1]) W tabeli uwzględniono tylko tych autorów, za wprowadzeniem których wypowiedziało się conajmniej 7% młodzieży. Inne pozycje opuszczono wobec wielkiego rozproszenia głosów.

czówny. Ilość utworów była bardzo duża, tak, że trudno byłoby wybrać książkę, która się pojawiała najczęściej.

Do klas wyższych najczęściej proponowano wprowadzenie Żeromskiego (30% dziewcząt, 14% chłopców). Z nich na klasę IV przeznaczono „Syzyfowe prace", na klasy wyższe cały szereg utworów, których naogół młodzież dokładniej nie wymienia [1]).

Dalsi autorowie, wymieniani przez młodzież, to Reymont („Chłopi" dla klasy VI i VII), Makuszyński („Bezgrzeszne lata" i „Słońce w herbie"), Ossendowski („Lenin" i in.) oraz Weyssenhoff („Puszcza" najczęściej dla klasy V). Z autorów, którzy nie weszli do tabeli, najczęściej spotykamy Londona (dla klas V — VII), rzadziej Struga, Tetmajera, Kossak-Szczucką i innych.

W wyliczonych przez młodzież utworach zwraca uwagę fakt, że tak wiele stosunkowo głosów padło na Rodziewiczównę, którą młodzież poznaje zupełnie samorzutnie (w kursie szkolnym nie mówi się o niej zupełnie). Świadczy to o istotnem zainteresowaniu jej twórczością. Jest ona podawana przez dziewczęta nawet częściej, niż Żeromski, choć i jego utwory (także i te, których się obecnie nie przerabia w szkole, jak „Wierna rzeka", „Popioły" i in.) cieszą się uznaniem wśród młodzieży. Pozatem należy podnieść i to, że „Chłopi" Reymonta, również nie przerabiane obecnie w szkole, budzą zainteresowanie młodzieży.

[1]) Szczegółowsze przyporządkowanie utworow Żeromskiego na poszczególne klasy odnaleźć można w ankiecie, poświęconej twórczości Żeromskiego, por. str. 289 i nast.

Dr. RÓŻA CZAPLIŃSKA-MUTERMILCHOWA
I IRENA SKOWRONKÓWNA

ANKIETA WŚRÓD WYCHOWAWCÓW

(Tekst ankiety zobacz str. 109 i 110).

Na ankietę dla wychowawców nadesłało odpowiedzi 21 gimnazjów, z tych 13 męskich, 6 koedukacyjnych i 1 żeńskie. Wobec tego, że materjał, dotyczący dziewcząt, był zbyt szczupły, opracowano tylko materjał, dotyczący chłopców ze szkół męskich i koedukacyjnych (było to możliwe, ponieważ gimnazja koedukacyjne podawały osobno dane dla chłopców, osobno dane dla dziewcząt). Z dużych ośrodków odpowiedzi nadesłały jedynie: Lwów (1 gimn.), Poznań (2 gimn.), Wilno (1 gimn.), reszta odpowiedzi pochodzi z małych ośrodków prowincjonalnych. Ponieważ niewszyscy wychowawcy ze szkół, które nadesłały odpowiedzi, wypełnili ankietę, ilość odpowiedzi dla poszczególnych klas jest różna.

Ponieważ wielu wychowawców odpowiadając, opuszczało niektóre pytania, lub odpowiadało na nie niejasno, ankieta została opracowana w sposób ogólny, bez oddzielnego traktowania poszczególnych pytań.

Pierwsze trzy pytania dotyczą zainteresowania całej klasy, względnie większych grup w obrębie klasy, poszczególnemi przedmiotami. Z opracowania tych pytań wynika, że nigdy klasa, jako całość, nie interesuje się jakimś poszczególnym przedmiotem. W klasie zawsze dają się wyróżnić grupy, interesujące się rozmaitemi przedmiotami. Przy opracowaniu została uwzględniona jedynie ilość takich grup z pominięciem ilości uczniów, z których te grupy się składają, ponieważ wychowawcy w swoich zestawieniach niezawsze podawali liczebności grup.

Ilość takich grup przypadających na poszczególne klasy przedstawia następująca tabela:

Klasa	Ilość odpow	Religja		Polski		Historja		Łacina		Języki nowożyt.		Matematyka		Fizyka		Przyroda		Geografja		Rysunki		Roboty		Gimnastyka	
		Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%	Ilość grup	%
I	11	—	—	—	—	3	27	—	—	—	—	—	—	—	—	5	45	—	—	4	36	2	18	2	18
II	10	—	—	6	60	8	80	—	—	4	40	4	40	—	—	8	80	4	40	—	—	—	—	4	40
III	16	3	19	—	—	—	—	—	—	—	—	4	25	10	63	—	—	9	51	—	—	—	—	—	—
IV	19	—	—	7	37	8	42	6	32	—	—	4	21	—	—	7	37	—	—	—	—	—	—	—	—
V	19	—	—	5	26	11	58	—	—	—	—	5	26	—	—	6	32	7	37	—	—	—	—	—	—
VI	16	—	—	8	50	4	25	—	—	4	25	5	31	6	38	—	—	—	—	—	—	—	—	4	25
VII	17	—	—	9	53	9	53	5	29	—	—	7	41	5	29	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VIII	15	—	—	9	60	6	40	—	—	—	—	9	60	8	53	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabela podaje ilości grup, interesujących się danym przedmiotem nauczania oraz procent w stosunku do ilości odpowiedzi, nadesłanych przez wychowawców w odniesieniu do prowadzonych przez nich klas.

Wychowawcy odpowiedzi swoje opierali głównie na ankietach, przeprowadzonych przez nich wśród młodzieży, jak to sami zaznaczają, rzadziej zaś na własnych obserwacjach. Tem się może da wytłumaczyć fakt, że w zestawieniach mało uwidocznione jest zainteresowanie młodzieży gimnastyką i sportem, gdyż młodzież (o ile można wywnioskować z odpowiedzi wychowawców) nie uważała gimnastyki za przedmiot nauczania.

W tabeli widzimy dość równomierne rozłożenie zainteresowań na trzy główne przedmioty: polski, historję, przyrodę. Na czwartem miejscu stoi matematyka, reprezentowana we wszystkich klasach przez nieco mniejszą ilość grup. Jedynie w klasie I-ej zaznacza się zainteresowanie przedmiotami, związanemi z zajęciami praktycznemi, a więc: rysunkami, robotami i gimnastyką. Młodzież wykazuje małe zainteresowanie łaciną i językami nowożytnemi.

Omówimy teraz zkolei przyczyny zainteresowania poszczególnemi przedmiotami.

Wychowawcy podają, jako najczęstszą przyczynę zainteresowania młodzieży, wpływ nauczyciela i jego metody nauczania. Mimo, iż jest to fakt znany, musimy go podkreślić, ponieważ wychowawcy kładą duży nacisk na ten czynnik przy każdym niemal przedmiocie.

Jako motyw zainteresowania religją podawany jest jedynie wpływ nauczyciela i domu. Często wymienianą przyczyną zainteresowania językiem i historją ojczystą jest patrjotyzm, pozatem we wszystkich niemal klasach podkreślany jest silniej, niż przy innych przedmiotach, wpływ nauczyciela. W klasie VIII-ej w związku z nauką o Polsce współczesnej szczególnie często wymieniane jest zainteresowanie sprawami aktualnemi; uczniowie z zamiłowaniem czytają gazety. Zainteresowanie przyrodą w niższych klasach wychowawcy uważają za normalne dla wieku, spowodowane w dużej mierze zajęciami praktycznemi. W klasach wyższych wychowawcy podkreślają również utylitarystyczne traktowanie fizyki, jako przedmiotu potrzebnego przy dalszych studjach, szczególnie na politechnice. Ten sam motyw odgrywa też pewną rolę przy zainteresowaniach uczniów klas wyższych matematyką. Jako główny powód zainteresowania matematyką podawane są jednak wrodzone zdolności. Interesujące jest to, że motyw ten nie został wymieniony w związku z żadnym innym przedmiotem.

Uczniowie wykazują naogół duże zainteresowanie sprawami aktualnemi ze wszystkich dziedzin, czy to w zakresie zagadnień społecznych, czy też nauk przyrodniczych, w postaci zainteresowania nowemi wynalazkami, radjem i t. p.

Wychowawcy wypowiadają się dość obszernie na temat pożądanych zmian w systemie i programie nauczania. We wszystkich klasach, w związku ze wszystkiemi przedmiotami, podkreślają konieczność a k t u a l i z a c j i n a u k i. Sądzą oni, że przedmioty, wykładane w szkole, powinny mieć ścisły związek z życiem. Należy uwzględniać w programach nauk nowe zdobycze, przedewszystkiem w programie fizyki. Zainteresowanie łaciną należałoby oprzeć o kulturę starożytną i związać ją z obecną. Pożądane jest zaznajamianie uczniów z aktualnemi zagadnieniami przez pogadanki i dyskusje oraz czytanie gazet w szkole (kilku wychowawców w klasie VIII-ej wypowiada się za wprowadzeniem specjalnej godziny, przeznaczonej na wspólne czytanie gazet) oraz przez udostępnienie teatru, kina, audycyj radjowych poza szkołą.

Wychowawcy zwracają uwagę na fakt, że młodzież pragnęłaby nietylko teoretycznie wiedzieć pewne rzeczy, ale sama wytwarzać i konstruować. W związku z tem należy powiększyć ilość zajęć praktycznych, szcze-

gólnie w klasach niższych. Można to zastosować nawet do przedmiotów tak abstrakcyjnych, jak matematyka, przeprowadzając zadania na materjale praktycznym. W klasach wyższych należy wprowadzić większą ilość zajęć w pracowniach. Jeden z wychowawców klasy VIII-ej proponuje wprowadzenie poradni i pracowni dla każdego przedmiotu, kierowanych przez starszych uczniów.

Konieczna jest większa ilość bardziej „żywych" pomocy naukowych, z uwzględnieniem takich wynalazków, jak np. film, radjo i t. p. Prócz tego pożądane są lepiej zaopatrzone bibljoteki, przyczem wychowawcy wypowiadają się za wprowadzeniem do bibljotek pism fachowych z różnych dziedzin. Ważnym czynnikiem, budzącym zainteresowanie wśród młodzieży, jest, zdaniem wychowawców, pismo szkolne, które powinno istnieć w każdej szkole. Pożądane jest tworzenie kółek naukowych.

Aby móc wejść w bliższy kontakt z uczniami, konieczne są godziny wychowawcze, przewidziane w planie i płatne. Należy wprowadzić selekcję uczniów, zmniejszyć ilość uczniów w klasie, aby umożliwić indywidualizowanie nauczania.

Pragniemy jeszcze wysunąć uwagi, wypowiedziane przez niektórych wychowawców. A więc jeden z wychowawców klasy IV pragnie wprowadzić do szkoły obowiązkową naukę rzemiosła. Jeden z wychowawców klasy VI i jeden klasy VIII uważają, że należy uwzględnić w programie zainteresowania uczniów prawem i podać im wiadomości o obowiązkach obywatelskich oraz głównych przepisach policyjnych i prawnych. Jeden z wychowawców klasy VIII zwraca uwagę na odczuwany przez uczniów brak ogłady towarzyskiej, którą młodzież pragnęłaby w szkole zdobyć.

Wychowawcy z prowincji (zwłaszcza z mniejszych miejscowości), specjalnie podkreślają potrzebę większej styczności szkoły ze światem. Niemal wszyscy oni mówią o potrzebie wprowadzenia filmu, radja, a chociażby patefonu do szkoły.

Dr. RÓŻA CZAPLIŃSKA-MUTERMILCHOWA

ANKIETA WŚRÓD NAUCZYCIELI

(Tekst ankiety zobacz str. 111 i 112).

Na ankietę, skierowaną do nauczycieli, odpowiedzieli nauczyciele sześciu szkół średnich: 2 męskich i 3 żeńskich w Warszawie oraz jednego koedukacyjnego na prowincji.

Ankieta została opracowana w sposób ogólny, to znaczy, że nie omawiam każdego pytania pokolei (żadnych zestawień liczbowych z powodu bardzo szczupłego materjału nie można było przeprowadzić), lecz na podstawie odpowiedzi nauczycieli na różne pytania staram się dać pewne ogólne ujęcie najważniejszych zagadnień, które się w odpowiedziach uwydatniają. Te zagadnienia to: 1 — zainteresowanie klasy danym przedmiotem, lub zagadnieniem z dziedziny danego przedmiotu, lub wreszcie jakiemś zagadnieniem pozaszkolnem, uwydatniającem się na tle danego przedmiotu; 2 — to krytyka nauczycieli w stosunku do istniejącego programu lub metod nauczania i 3 — związane z tą krytyką dezyderaty nauczycieli w kierunku ewentualnych zmian w programie.

Odpowiedzi nauczycieli są naogół dość wyczerpujące, szczególnie jeśli chodzi o pytania 4, 5 i 8. Na tych też pytaniach przeważnie opiera się opracowanie ankiety.

Język polski (odpowiedziało 15 nauczycieli): Młodzież mało interesuje się literaturą staropolską (z wyjątkiem Kochanowskiego) stosunkowo mało — romantyczną, bardzo — współczesną. Dlatego też nauczyciele uważają, że zbyt wiele czasu poświęca się literaturze staropolskiej i romantycznej, za mało poromantycznej i współczesnej. Autorzy odpowiedzi zgodnie stwierdzają, że młodzież wiele czyta i w związku z tem interesuje się specjalnie sprawami społecznemi i aktualnemi zagadnieniami i to już zaczynając od klasy III. Nauczyciele uważają to zainteresowanie za stałe i normalne. Jeden z nauczycieli podkreśla zainteresowanie młodzieży budową i życiem wyrazów. Jedna nauczycielka w klasie V męskiej podkreśla zainteresowanie zagadnieniami erotycznemi na tle lektury, w związku z wiekiem dojrzewania.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Aktualizacja nauki; uwzględnienie zagadnień społecznych; wprowadzenie czytania gazet; wprowadzenie lekcyj o kulturze ogólnej; czytanie dzieł obcych pod kierunkiem polonisty. Dwóch nauczycieli uważa za pożądane wprowadzenie nauki wymowy.

Historja (odpowiedziało 7 nauczycieli): Wszyscy nauczyciele podkreślają zainteresowania społeczno-kulturalne. Pozostaje to również w związku z zaobserwowanemi przy wszystkich działach nauki zainteresowaniami młodzieży, związanemi z życiem współczesnem. Uczniowie nawiązują wszelkie zjawiska historyczne do kultury dzisiejszej. Jeden nauczyciel klasy IV męskiej zwraca uwagę na stałe w tej klasie zainteresowanie wojną światową, wywołane odczuciem jakby bezpośredniej bliskości tych zdarzeń.

Dezyderaty nauczycieli: Pożądane jest oparcie nauki o zagadnienia gospodarcze i kulturalne. Jeden z nauczycieli proponuje dzieje porozbiorowe Polski włączyć do programu klasy III. Trzech nauczycieli uważa za pożądane traktowanie nauki historji pod kątem wychowania obywatelskiego.

Nauka o Polsce współczesnej (odpowiedziało 4 nauczycieli): Wśród młodzieży w klasie VIII (w której ten przedmiot jest wykładany) stwierdzić można zainteresowanie zagadnieniami współczesnemi, aktualnemi, wśród chłopców zagadnieniami prawno-ekonomicznemi. Jeden z nauczycieli próbuje wyjaśnić duże zainteresowanie sprawami gospodarczemi kryzysem ekonomicznym, jaki przeżywa cała Europa. Zainteresowanie gazetami.

Dezyderaty nauczycieli: Pożądane jest uwzględnienie zagadnień polityczno-obywatelskich, nawet kosztem statystyki geograficzno-gospodarczej. Nie należy powtarzać całego kursu historji Polski w klasie VIII (zniesienie egzaminu). Pożądane jest porównanie ustroju Polski z ustrojami innych państw. Wprowadzenie pojęć prawnych. Czytanie gazet.

Język francuski i niemiecki (odpowiedziało 7 nauczycieli języka francuskiego i 5 niemieckiego): Większe zainteresowanie lekturą krótkich opowiadań, małe opisami rzeczy oraz miast. Trzech nauczycieli podkreśla zainteresowanie życiem i obyczajami Francuzów. Jedna nauczycielka w klasie VIII męskiej stwierdza większe zainteresowanie przedmiotem, po wprowadzeniu czytania na lekcji gazet francuskich.

Dezyderaty nauczycieli: Należy zmodyfikować podręczniki, które są za trudne i nudne. Pożądana zmiana lektury w kierunku dobrych krótkich opowiadań, zamiast suchych opisów. Wogóle należy wprowadzić dobrą lekturę.

Łacina (odpowiedziało 6 nauczycieli): Najwięcej młodzież interesują zagadnienia, związane z teraźniejszością, zagadnienia społeczne (Cycero). Jeden nauczyciel podkreśla awersję młodzieży do poezji, jeden upodobanie do poezji (obie szkoły żeńskie). Jeden nauczyciel podkreśla zainteresowanie młodzieży pismami filozoficznemi Cycerona, inny zaś mówi o braku zainteresowania i jest za wykreśleniem tych pism z programu. Naogół zainteresowanie przedmiotem jest małe, przyczyny tego nauczyciele dopatrują się w zbyt trudnym programie.

Dezyderaty nauczycieli: Jeden z nauczycieli proponuje zupełne usunięcie z programu szkół żeńskich dzieł traktujących o wojnach, które dziewcząt wcale nie interesują. Jeden nauczyciel uważa za pożądane położenie większego nacisku na lekturę humanistów polskich. Jeden jest za wprowadzeniem godziny tygodniowo lektury klasycznej. Wszyscy narzekają na zbyt trudny program i za małą ilość godzin na jego przeprowadzenie.

Religja (odpowiedział tylko 1 nauczyciel w szkole żeńskiej, tak, że materjał nie pozwala na wyciągnięcie żadnych wniosków): Nauczyciel stwierdza duże zainteresowanie w klasie IV, które słabnie w klasach V i VI,

wzrasta w VII i VIII. Nauczyciel stwierdza potrzebę tekstów i uważa za pożądane wprowadzenie pieśni religijnych do nauki śpiewu.

Geografja (odpowiedziało 6 nauczycieli): Wśród młodzieży przebija się zainteresowanie stroną opisową i etnograficzną, zajęciami praktycznemi i historją odkryć geograficznych. Młodzież więcej interesuje się poszczególnemi krajami, niż geografją ogólną. Jeden nauczyciel w gimnazjum męskiem zwraca uwagę, że w klasach niższych daje się zaobserwować upodobanie raczej do opisów zjawisk z zakresu geografji fizycznej, podczas gdy w klasach wyższych (klasa V) występuje szczególnie silne zainteresowanie zagadnieniami bieżącego życia, a więc duże zainteresowanie geografją polityczną. Dążność ta występuje przedewszystkiem przy wiązaniu faktów geograficznych z Polską. Przy opisie okręgów przemysłowych Europy uczniowie często pytają o porównanie z Górnym Śląskiem lub Łodzią i t. p., dopytują się o dane liczbowe, przyczem dbają bardzo o nowość i ścisłość podawanych liczb.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Nauczyciele uważają za pożądane uzupełnić program etnografją Polski, która najwięcej interesuje młodzież. Należałoby wprowadzić geologję i wiadomości z mineralogji. Jeden z nauczycieli zwraca uwagę na konieczność dostosowania podręczników do współczesnych warunków, gdyż często nawet w nowszych wydaniach spotyka się wiadomości przestarzałe.

Przyrodoznawstwo (odpowiedziało 4 nauczycieli): Naogół dzieci więcej interesują się człowiekiem i zwierzętami, niż roślinami. W klasie drugiej budzą zainteresowanie zjawiska chemiczne. Dwóch nauczycieli zwraca uwagę na zainteresowanie bakterjami, wiążą to z nowością przedmiotu.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Higjenę należy traktować łącznie z anatomją. Jeden z nauczycieli radzi wprowadzić naukę fotografji, która oddałaby nieocenione usługi przyrodoznawstwu, a również i innym przedmiotom.

Fizyka (odpowiedziało 9 nauczycieli): Wszyscy nauczyciele zwracają uwagę na zainteresowanie młodzieży we wszystkich klasach zagadnieniami nowemi i zastosowaniami technicznemi, najnowszemi wynalazkami (radjo). Więcej interesują same zjawiska, niż ich wyjaśnienie. Jeden z nauczycieli w gimnazjum męskiem stwierdza, że uczniowie naogół nie lubią fizyki, gdyż jest przeładowana matematyką, zainteresowania ich zaś idą po linji praktycznej.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Za wiele czasu poświęca się na zadania rachunkowe (ze względu na egzamin maturalny piśmienny, który należałoby znieść), za mało na zajęcia praktyczne; należy dostosować program do życia praktycznego. Pożądane jest usunięcie przestarzałych i mniej ważnych punktów, a wprowadzenie niektórych tematów nowszych (2 nauczycieli proponuje wprowadzenie teorji kwantów, 2 innych — najnowszych wiadomości o budowie atomów). Wszyscy nauczyciele kładą nacisk na uwzględnienie najnowszych zdobyczy, zarówno w dziedzinie teoretycznej, jak w dziedzinie wynalazków; duży nacisk położony jest na zajęcia praktyczne. Jeden nauczyciel twierdzi, że niecelowe jest przerywanie kursu fizyki przez chemję.

Matematyka (odpowiedziało 11 nauczycieli): Naogół zainteresowanie matematyką jest słabe (raczej indywidualne). Większe zainteresowanie geometrją, mniejsze algebrą (w jednej klasie odwrotnie). Według jednego z nauczycieli przyczyna tak małego zainteresowania leży w słabem przygotowaniu arytmetycznem. Interesujące są dla młodzieży praktyczne zastosowania matematyki, w klasie I „miary i wagi", w wyższych zadania kon-

strukcyjne, teorja prawdopodobieństwa w zastosowaniu do zagadnień życiowych. Jeden nauczyciel twierdzi, że wzrost zainteresowania w klasie VIII ma podkład utylitarystyczny (matura, zastosowanie w dalszych studjach). Dwóch nauczycieli zwraca uwagę na zainteresowanie młodzieży historją matematyki.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Należy naukę matematyki bardziej zindywidualizować. Dwa głosy są za wprowadzeniem danych historycznych z dziedziny matematyki. Wszyscy narzekają na zbyt trudny program i za małą liczbę godzin na jego przeprowadzenie.

Śpiew i muzyka (odpowiedziało 2 nauczycieli — jedno gimnazjum męskie i jedno żeńskie): W szkole żeńskiej występuje zainteresowanie całokształtem, w szkole męskiej — pieśniami wielogłosowemi, szczególnie pieśniami ludowemi, żołnierskiemi i kolendami. Jest to stale obserwowane zainteresowanie.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Obaj nauczyciele żądają zmniejszenia suchej teorji, względnie przesunięcia jej do klas wyższych. Nauczyciel w szkole męskiej uważa za pożądane obowiązkowe nauczanie gry na fortepianie lub skrzypcach celem umuzykalnienia młodzieży, nauczyciel w szkole żeńskiej jest za wprowadzeniem obowiązkowej godziny słuchania muzyki przynajmniej jeszcze w klasie V.

Rysunki (odpowiedziało 2 nauczycieli — jedno gimnazjum męskie i jedno żeńskie): Zainteresowanie jest duże, zwłaszcza w klasie I — gdyż dla dzieci wszystko, co nowe, jest zajmujące. Przytem według obu nauczycieli rysunki sprawiają przyjemność, gdyż dają one możność wypowiedzenia się.

D e z y d e r a t y n a u c z y c i e l i: Obaj nauczyciele są za wprowadzeniem lekcyj rysunków, choćby paru godzin na miesiąc do klas wyższych, gdyż wtedy rozwijają się zainteresowania estetyczne. Pożądane są pogadanki z historji sztuki.

Ćwiczenia cielesne (odpowiedziała 1 nauczycielka z gimnazjum żeńskiego): Kładzie ona nacisk na możność i potrzebę rozbudzenia zainteresowania higjeną osobistą i proponuje wykorzystywanie w tym celu innych przedmiotów, np. obliczanie zużycia mydła w zadaniach arytmetycznych, uczenie się w obcym języku terminów z zakresu toalety osobistej i t. d. Pożądany jest w klasie IV system uświadomienia (raczej przez dom, należy wpływać na rodziców) dla celów wychowania fizycznego.

Wnioski ogólne: Mimo dość szczupłego materjału narzucają się pewne ogólne wnioski, dotyczące zainteresowań z dziedziny wszystkich niemal przedmiotów. Młodzież interesuje się zagadnieniami współczesnemi, a więc przy nauce przedmiotów humanistycznych nawiązuje do współczesnych zjawisk społecznych, interesuje się kulturą współczesną; przy nauce przedmiotów matematyczno-przyrodniczych zajmuje ją najwięcej zastosowanie danej nauki do życia praktycznego, interesujące są dla niej nowe wynalazki, a w dziedzinach teoretycznych — najnowsze zagadnienia.

STEFAN BALEY

D. Uwagi, dotyczące ogólnego kierunku zainteresowań młodzieży

Po przytoczeniu opracowania poszczególnych ankiet, dokonanego przez psychologów, przejdziemy teraz do przytoczenia uwag, dotyczących ogólnego kierunku zainteresowań młodzieży, a wyłaniających się jako ostateczny rezultat opracowania całości materjału ankietowego. Uwagi te przytoczymy w tej samej formie, w jakiej oddaliśmy je do dyspozycji Ministerstwa, z drobnemi tylko zmianami.

Ogólny przegląd odpowiedzi uczniów jako też komentarzy dodanych przez nauczycieli wysuwa na pierwszy plan moment, który możnaby określić, posługując się zresztą zawartym w odpowiedziach ankietowych terminem, jako a k t u a l i z a c j ę pracy szkolnej. Idzie tu o to, ażeby szkołę zbliżyć do życia i to do życia dzisiejszego. Młodzież chce wiedzieć i rozumieć to, co dzieje się w jej otoczeniu, to, o co ociera się ciągle w życiu pozaszkolnem i to, o czem słyszy w rozmowach wśród starszych; żąda też od szkoły, by stała się ona dla niej źródłem i pośredniczką w zdobyciu tej wiedzy. Ilustrują to przykłady. W odpowiedzi na pytania kwestjonarjusza, dotyczące zainteresowań chemją, ogromna ilość uczniów różnych klas wymienia jako rzecz żywo ich obchodzącą gazy trujące, sposób ich działania na organizm, sposoby fabrykacji i środki ochronne. Wśród zainteresowań z zakresu fizyki bardzo pokaźne miejsce zajmują samoloty i radjo. Zainteresowanie w tym kierunku zgłaszają dobitnie już niższe klasy. W zakresie historji żądają uczniowie szczegółowych wiadomości odnośnie do przyczyn i przebiegu wielkiej wojny światowej. Chcą, a mianowicie starsi, aby szkoła dała im możność poznania społecznego i politycznego życia naro-

dów i przygotowała ich do pracy na tych terenach. Chcą, aby umożliwiono im czytanie gazet i pouczono ich, jak je czytać należy. Z literatury swojej i obcej chcieliby znać rzeczy współczesne i najnowsze. Narzekają, iż zbyt wiele mówi się im o starożytności i średniowieczu, nie dochodząc do doby obecnej. Ogólnie możnaby powiedzieć, iż młodzież żąda, ażeby nauka szkolna w zakresie każdego przedmiotu, przy systematycznem jego traktowaniu, uwzględniła najnowsze zdobycze i stan aktualny. Żądania takie są tylokrotnie wysuwane w odpowiedziach ankietowych przy różnych okazjach, że nie można przejść nad niemi do porządku dziennego.

W związku z tem pozostaje inne, nieco mniej wyraźnie formułowane, często jednak dające się wyczuć żądanie „upraktycznienia" nauki. Żąda się, by nauka nietylko mówiła o życiu współczesnem, lecz, by ponadto do niego przygotowywała. Ten „utylitarystyczny" punkt widzenia mógłby może nawet dziwić kogoś w żądaniach ludzi młodych, których większość nie musi przecież jeszcze walczyć o byt. Jako przykład posłużyć może domaganie się uczenia języków obcych tak, by znajomość tych języków dała się praktycznie wykorzystać, żądanie nauki pisania na maszynie i stenografji. Żąda się, by szkoła nauczyła orjentować się w powiązaniach prawno-ekonomicznych, w których tkwi społeczeństwo. Od matematyki żąda się, aby uczyła czegoś praktycznego; rację jej bytu w szkołach matematyczno-przyrodniczych widzi się przedewszystkiem w tem, iż będzie ona potrzebna później na politechnice.

Co się tyczy przedmiotów zainteresowania, to podkreślić wypadnie na tem miejscu coś, co możnaby może nazwać zainteresowaniem człowiekiem wogóle. Młody człowiek pragnie poznać naturę ludzką w ten sposób, by przez to zrozumieć siebie samego i naodwrót, przez wgłębianie się w siebie samego chce zbadać istotę człowieczeństwa. Brzmi to w pierwszej chwili niecałkiem jasno. Staje się jednak zrozumiałem przy bliższem wejrzeniu. Jest mianowicie rzeczą bardzo charakterystyczną, że odpowiadając na dziewiąte pytanie ankiety „trzydniowej" („Co cię najbardziej interesuje z nauk przyrodniczych?"), młodzież tak często na pierwszem miejscu stawia anatomję, oczywiście anatomję człowieka. W szkołach żeńskich, w klasie V-ej, VI-ej, VII-ej i VIII-ej stoi ona na pierwszem miejscu wśród nauk przyrodniczych, a podobnie przedstawia się rzecz u chłopców. Tak zwana przez nas „przyrodnicza" ankieta wykazała, że także w niższych klasach budowa ciała ludzkiego wymieniana jest jako coś, co „bardzo" interesuje. Pewne światło na istotę tego zainteresowania rzuca fakt, że w związku z anatomją wymienione bywają nierzadko sprawy higjeny oraz uświadomienia płciowego. Rzecz jasna, iż nie można owego zainteresowania anatomją interpretować wyłącznie jako symptom przyrodniczego nastawienia. Idzie tu niewątpliwie młodzieży o to, by przez pozna-

nie struktury organizmu ludzkiego poznać bliżej samego siebie. Nie o samą tylko budowę organów ciała idzie młodzieży, lecz także o ich funkcje; potrzeba zorjentowania się w zagadkach świata płciowego gra tu niewątpliwie rolę bardzo dużą, chociaż nie wyłączną. Młodzież spodziewa się, że nauka o budowie człowieka zagadkę zjawisk płciowych jakoś wytłumaczy. Wspomnieliśmy już zresztą, że młodzież często żąda wprost uświadomienia płciowego, a niekiedy także nauki o chorobach wenerycznych.

Zainteresowanie człowiekiem nie ogranicza się jednak do anatomicznej i fizjologicznej sfery. Człowiek młody usiłuje również poznać duszę własną i duszę innych ludzi. Dowodem tego jest często wysuwane dość wcześnie przez młodzież zagadnienie charakteru, jako żywo interesujące. Już uczenice klasy V-ej wypowiadają się w tym kierunku. Tu należą także żądania wprowadzenia nauki psychologji, względnie pogadanek psychologicznych w latach wcześniejszych, aniżeli te, które dla nauki psychologji przewiduje program szkolny. Liczne głosy za psychologją spotykamy u uczenic klasy VII-ej. Jak to wykazuje analiza odpowiedzi na pytanie, dotyczące zainteresowań zagadnieniami religijnemi, młodzież w nauce religji w dużym stopniu szuka zaspokojenia swoich zainteresowań duszą ludzką oraz istotą człowieka wogóle. Przy nauce o świętych młodzież nie zadawala się informacjami co do historji ich życia, lecz pragnęłaby wniknąć bliżej w ich psychikę, „zrozumieć" ich, wczuć się w motywy ich postępowania i wziąć ich sobie ewentualnie za wzór. Zagadnienie celu człowieka i ludzkości wogóle zajmuje w zespole zainteresowań poważne miejsce już w klasie V-ej, jak to wynika z zestawień tabelarnych, przytoczonych w opracowaniach szczegółowych. Zdaje mi się, iż odpowiedzi na nasze ankiety potwierdzają bardzo wyraźnie tezę *Sprangera,* iż odkrycie „jaźni" skupia na sobie przeważną część wysiłków i zainteresowań młodzieży szkół średnich. Tylko że jaźń, o którą tu chodzi, brać należy nie w wąskiem znaczeniu czysto psychicznego podmiotu przeżyć, lecz w znaczeniu „osobowości" tak, jak ją ujmuje współczesna charakterologiczna szkoła *Sterna, Klagesa* i innych, a więc osobowości, która zawiera w sobie istotne składniki natury ludzkiej zarówno psychicznej, jak cielesnej w ich wzajemnem powiązaniu.

Dalszy punkt godny uwagi to sprawa tego, co nazwaćby można filozoficznem zainteresowaniem młodzieży. Materjału dostarczają w tym względzie odpowiedzi na pytania tak zwanej przez nas filozoficzno-politycznej ankiety i częściowo także na pytanie ankiety „trzydniowej", dotyczące religji. Na pytanie: „Czy interesuje cię sprawa początku, końca i celu świata?" ankieta dała ogromną ilość odpowiedzi twierdzących, zaczynając już od klasy IV-ej i to z adnotacją „bardzo", przyczem te wysokie procenty

pozytywnych odpowiedzi dali zarówno chłopcy, jak i dziewczęta. Ogromna jest także ta część młodzieży, która pragnie, aby zagadnienia filozoficzne, dotyczące człowieka i życia wogóle, były swobodnie rozstrząsane w szkole także poza godzinami religji. Kiedy u młodzieży we wcześniejszych latach żądania powyższe są jeszcze dość rozstrzelone, to u młodzieży z najwyższych klas 8-klasowego gimnazjum widoczna jest tendencja do stworzenia sobie pewnego światopoglądu, w którym połączone byłyby w pewną całość elementy metafizyki, etyki i estetyki.

Mogłoby się na pierwszy rzut oka zdawać, że te filozoficzne zainteresowania pozostają w sprzeczności ze wzmiankowanem poprzednio „praktycznem" nastawieniem młodzieży. Sprzeczność ta ma zapewne częściowo realną podstawę i tłumaczy się tem, że w każdym człowieku, nawet dorosłym, czynne być mogą tendencje, pozostające do siebie w opozycji. Tembardziej tyczy się to młodzieży, u której scalenie różnych tendencyj i skłonności nie miało czasu jeszcze się dokonać. Młodzież chce praktycznie stykać się z życiem i to z tem życiem, które ją otacza, chce jakoś brać w niem udział, ale równocześnie pragnęłaby wniknąć w nie głębiej i poznać jego metafizyczną istotę. Jeżeli teraz uwzględnimy tę okoliczność, że filozofja, która interesuje młodzież, jest właśnie filozofją życia, to sprzeczność powyższa okaże się w gruncie rzeczy pozorną. Wchodząc w życie, młodzież pragnie życie zrozumieć i jest to właściwie całkiem naturalne. Dopiero starszy człowiek, widząc, jak trudnem jest zrozumienie „istoty" życia, często rezygnuje z pretensyj w tym kierunku, zadawalając się praktyką życiową.

Po tych bardzo ogólnych, syntetycznych uwagach, dotyczących zasadniczej postawy zainteresowań dzisiejszej młodzieży, uczęszczającej do szkół średnich, wypowiemy teraz jeszcze pewne, także ogólne uwagi, dotyczące jednak już poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego. Temu, kto chce zapoznać się z zainteresowaniami młodzieży w odniesieniu do poszczególnych działów nauczania, nie wystarczą one zupełnie. Musi on zajrzeć do szczegółowych opracowań poszczególnych pytań ankietowych. Będzie musiał przytem pokonać tę trudność, iż materjał w odniesieniu do jakiegoś jednego działu nauki szkolnej zawarty jest często w odpowiedziach na pytania różnych ankiet. Tak naprzykład polonista musi wejrzeć w odpowiedzi na pewne pytania ankiety „trzydniowej", naprzykład już pierwsze jej pytanie, dotyczące ulubionej lektury, a równocześnie liczne odpowiedzi tak zwanych ankiet literackich. Uwagi, które wypowiemy w tej chwili, tyczą się tylko pewnych punktów, rzucających się przy przerzucaniu odnośnego materjału ankietowego, specjalnie w oczy. — Zaczniemy od religji.

Religja

W zakresie odpowiedzi, dotyczących religji i sposobu jej nauczania, zwracają uwagę następujące fakty. Dzieci z gimnazjum niższego w ogromnym procencie podają jako rzecz najbardziej je interesującą życie Chrystusa. W niektórych klasach procent ten dochodzi do 70 na niekorzyść innych tematów. Jest rzeczą interesującą, że według danych ankiety w pierwszej klasie szkół żeńskich tylko 6% dzieci zgłasza zainteresowanie starym testamentem, będącym właśnie przedmiotem nauczania w I-ej klasie, podczas gdy 74% okazuje zainteresowanie życiem Chrystusa. Z działów nauki religji, które cieszą się małem tylko zainteresowaniem uczniów i uczenic, wypada wymienić liturgikę. Pewną część młodzieży interesują dogmaty kościelne, te zwłaszcza, zdaje się, które mają pewien posmak tajemniczości („Trójca Święta"). Bardzo wielka ilość głosów skupia się na zagadnieniach filozoficznych, które z przedmiotów szkolnych właściwie porusza jedynie nauka religji. Skupia w sobie w ten sposób religja dużą część zainteresowań „światopoglądowych". Dość znaczny procent młodzieży niezupełnie jest jednak, jak wykazują odpowiedzi ankietowe, zadowolony ze sposobu, w jaki zagadnienia te są traktowane w związku z nauką religji. Żądają większej swobody w traktowaniu tych zagadnień. W odpowiedziach na pytania ankiety, dotyczącej religji, znalazły swój wyraz kłopoty pewnej części młodzieży, wynikłe w związku ze zwątpieniem w prawdziwość dogmatów religijnych. Młodzież nie potrafi sobie dać rady w takiej sytuacji i użala się na to, korzystając z możności, jaką jej daje ankieta.

Język polski

Już w uwagach ogólnych podnieśliśmy, że zarówno młodzież jak też pewna część nauczycieli żąda szerszego uwzględnienia literatury doby ostatniej, przyczem uległoby skróceniu przedewszystkiem traktowanie epoki romantycznej.

Pozatem najbardziej rzucają się w oczy i najbardziej ciekawe są pewne fakty, wyłonione przez ankietę w odniesieniu do lektury obowiązkowej, polecanej i swobodnej. I tak zestawienia odpowiedzi ankietowych wysuwają przypuszczenie, iż w szeregu wypadków moment, w którym pewna lektura jest przewidziana przez program, nie zbiega się z momentem, w którym wywołuje ona największe zainteresowanie. Tak naprzykład książka Sienkiewicza „W pustyni i w puszczy", którą program przewiduje na klasę III-ą, figuruje zarówno u chłopców jak i u dziewcząt już w klasie I-ej na czołowem

miejscu. Natomiast w klasie III-ej, dla której jest przeznaczona, książka ta zajmuje już miejsce dalsze. „Trylogja" Sienkiewicza, przewidziana na klasę IV-tą, jest wśród książek interesujących według badań ankiety „trzydniowej" wymieniana na pierwszem miejscu przez klasę III-ą. Inna rzecz, że zainteresowanie „Trylogją" ma wśród młodzieży szkolnej charakter poniekąd trwały i że jeszcze w klasie V-ej i VI-ej w zakresie książek interesujących zajmuje „Trylogja" miejsce bardzo wysokie. Spadek zainteresowania w tym względzie ujawniają dopiero dwie klasy najwyższe, to jest VII-a i VIII-a. Interesująca jest sprawa stosunku młodzieży szkolnej do „Pana Tadeusza". Jako lektura ulubiona wymieniany bywa „Pan Tadeusz" przed klasą V-ą. W klasie V-ej, w której lektura „Pana Tadeusza" jest obowiązującą, są jeszcze liczne objawy zainteresowania tem dziełem. Natomiast w klasie VI-ej spada „Pan Tadeusz" zupełnie ze skali książek budzących zainteresowanie. Jest to zjawisko paradoksalne, skoro się zważy, iż książki, które budzą wielkie zainteresowanie w pewnej klasie, nie tracą go zazwyczaj zupełnie w klasie następnej, a wykazują tylko zmniejszenie procentu. W stosunku do „Pana Tadeusza" natomiast widzimy po klasie V-ej gwałtowny spadek zainteresowania. Wynikałoby stąd, iż szkolne studjum tego dzieła przesyca młodzież w ten sposób, iż ją jakoś w ostatecznym rezultacie od tej książki odstręcza.

Bardzo poważne zagadnienia wysuwają odpowiedzi na 7-e i 4-te pytanie ankiety „trzydniowej" oraz na poszczególne pytania ankiet literackich. Okazuje się, że gdy młodzież ma wymienić znane jej osoby z przeczytanych książek, a które to osoby są przez nią najbardziej lubiane, wówczas wymienia ona przeważnie postacie, znane jej z lektury wymaganej, czy też poleconej przez szkołę. Można więc powiedzieć, że w tym względzie szkoła opanowuje horyzont myślowy swoich wychowanków. Zwraca przytem uwagę fakt, iż tak mało stosunkowo wymienia się przytem postaci kobiecych i to nietylko ze strony chłopców, ale także ze strony dziewcząt. Nie znaczy to, jakoby postaci kobiecych nie wymieniała wcale młodzież. To jednak, co podaje, ma charakter znikomy. Kto zada sobie trud bliższego przyjrzenia się szczegółowym wynikom opracowania wspomnianych pytań, przekona się, iż młodzież żeńska w lekturze swojej mało spotyka postaci kobiecych, któreby ją mogły żywo zainteresować, zagrzać i porwać. Rzecz jasna, iż postacie tego rodzaju nie byłyby bez wychowawczego znaczenia także dla chłopców. Jest to, jak się zdaje, poważna luka lektury, której trzebaby może jakoś zaradzić. Zastrzegam się jednak, że dopiero polonista, o ile zechce poddać się sugestji psychologa, potrafi nietylko należycie ocenić doniosłość tego braku, lecz pomyśleć może o właściwych środkach zaradczych. Można może tę sprawę powiązać z inną, która również wyłania się na tle odpowiedzi ankietowych. Młodzież na-

rzeka, iż gimnazjum zbyt małą daje jej sposobność zapoznania się z literaturą współczesną polską i z literaturą obcą. Otóż być może, iż w tym zakresie znalazłyby się wzory, lukę tę zapełnić mogące.

Języki i kultura starożytna

W tym zakresie wyniki ankiety są dość szczupłe. Naogół młodzież nie entuzjazmuje się językami starożytnemi, wysuwając potrzebę studjowania języków nowożytnych. Duży jest procent tych, którzy do tych przedmiotów odnoszą się nietylko obojętnie, ale wręcz wrogo. U tych, którzy zgłaszają zainteresowanie starożytnością klasyczną, przeważa zainteresowanie kulturą nad zainteresowaniem gramtyczno-językowem. Podkreśla też często młodzież, że interesuje ją sposób życia narodów starożytnych. Klasa VIII-a pragnęłaby przy okazji studjowania języków starożytnych dowiedzieć się czegoś z filozofji. Często też wysuwa się żądanie, ażeby poznanie świata starożytnego nie ograniczało się do Grecji i Rzymu, lecz by przez naukę szkolną młodzież mogła wejść w kontakt z kulturą i życiem całego starożytnego wschodu (Egipt, Indje i t. d.).

Historja i geografja

Z wyników ankiety, dotyczących nauki historji, podniesiemy na tem miejscu następujące szczegóły:

Interesujący jest przedewszystkiem przegląd postaci historycznych, które młodzież obdarza specjalną uwagą. Klasy wyższe i to zarówno męskie jak żeńskie na pierwszem miejscu wymieniają Napoleona. Jest to zatem postać, około której fantazja ludzi młodych żywo pracuje, postać zasługująca zatem na to, ażeby nauka historji poświęciła jej należne miejsce. Młodzież obchodzą przytem nietylko zwycięstwa i reformy, których dokonał Napoleon, lecz interesuje ją Napoleon jako człowiek, jako pewien rodzaj charakteru.

Ciekawem jest zainteresowanie się postacią Napoleona w tak dużym stopniu także ze strony dziewcząt, chociaż stopień ten jest nieco niższy, aniżeli u chłopców. Z innych postaci historycznych bardzo żywo interesuje młodzież postać Kościuszki i Poniatowskiego, z kobiecych postaci — Królowa Jadwiga. Zainteresowanie tą ostatnią postacią widoczne jest przeważnie w klasach niższych, Kościuszko i Poniatowski interesują młodzież wszystkich klas. W wyższych klasach poważne miejsce zajmuje też postać Piłsudskiego.

Ze zdarzeń historycznych interesuje bardzo młodzież, o czem już raz była wzmianka, wojna światowa. Poza tem interesują młodzież żywo wszelkie powstania, reformacja, interesuje ją rewo-

lucja francuska. Te zatem momenty historyczne, które wyraźnie zdradzają pewną dynamikę, przyciągają do siebie młodzież.

Młodzież pragnie pozatem, by historja w szkole doprowadzona była do czasów najnowszych, a przedewszystkiem chłopcy z klas wyższych wypowiadają dezyderat, ażeby historja wprowadziła ich w życie współczesne. Z tego to względu wielu z nich domaga się ograniczenia historji starożytnej oraz średniowiecznej na korzyść historji czasów ostatnich. Również chłopcy klas starszych wypowiadają życzenie, ażeby w ramach nauki historji mogli dowiedzieć się więcej o ruchach społecznych, o zagadnieniach gospodarczych i politycznych. Na tę sferę zainteresowań wskazują, wymienione w rubryce spraw interesujących, następujące dane: kryzys gospodarczy, rewolucja rosyjska, Liga narodów, zagadnienie pacyfizmu i t. d.

Na wzmiankę zasługuje, wyrażona przez pewną część młodzieży, niechęć do czytanych w szkole tekstów historycznych.

Co się tyczy nauki geografji, to ze względu na brak czasu i trudności ułożenia ankiety takiej, która potrafiłaby wyłonić istotne zainteresowania młodzieży na tym terenie, ograniczyć się musimy do wymienienia następujących tylko, bardzo fragmentarycznych uwag. Ogromna większość dzieci klas niższych okazuje bardzo żywe zainteresowanie w kierunku wszystkiego, co dzieje się na wszystkich polskich ziemiach, przenosząc często wiadomości o Polsce ponad wiadomości o innych krajach. Natomiast z krajów innych zdają się interesować dzieci młodsze raczej te, które są daleko położone, aniżeli te, które sąsiadują z Polską. Ameryka, Afryka, Chiny, Indje, okolice podbiegunowe wymieniane są często jako te kraje, o których dzieci chciałyby się uczyć. Chłopcy ujawniają tu żywsze zainteresowanie, aniżeli dziewczęta. Zainteresowanie mapami większe jest u chłopców, aniżeli u dziewczynek.

Duże zainteresowanie objawiają dzieci w kierunku tego, co się dzieje w głębi ziemi i na dnie oceanów, żywo obchodzą je wulkany. Duże też są zainteresowania dzieci w kierunku ciał niebieskich.

Nauki przyrodnicze

Z tego zakresu wyniki ankiety nasuwają następujące uwagi. Uczniowie i uczenice gimnazjum niższego oświadczają w ogromnej większości, iż zwierzęta interesują ich w stopniu o wiele wyższym, aniżeli rośliny. Jest to zjawisko bardzo uderzające. Ta predylekcja do zwierząt odnosi się, jak już zaznaczono, do obu płci, przyczem jednak zaznaczona ona jest u dziewcząt nieco mniej silnie, aniżeli u chłopców. To przenoszenie zwierząt nad rośliny łatwo zdaje

się tłumaczyć faktem, iż zwierzęta przez swój ruch i większe ogólne zbliżenie do człowieka są dla dzieci czemś bardziej bliskiem. Rzecz jednak ciekawa, że nauka szkolna nie zmienia tego stosunku zainteresowań, a przynajmniej w stopniu bardzo nieznacznym, gdyż utrzymuje się on dla kilku klas. Jest rzeczą interesującą, czy byłoby możliwem takie traktowanie botaniki, któreby ów stosunek zmieniło w sensie częściowego przynajmniej wyrównania na korzyść roślin.

Dość zgodnie oświadczają dzieci, że u zwierząt raczej interesuje je tryb ich życia, aniżeli pożytek, który ze zwierząt mieć mogą ludzie.

Już w części ogólnej podkreślone było zainteresowanie, które objawia młodzież w kierunku anatomji i to już w klasach niższego gimnazjum. Mówiliśmy o tem, że zainteresowanie to niekoniecznie jest wyrazem wyłącznie przyrodniczych zainteresowań, że źródłem ukrytem zainteresowania jest chęć zbadania zagadki człowieka wogóle i własnej, niemniej jednak zainteresowanie to rzuca się w oczy i wymaga zapewne uwzględnienia zarówno w kierunku pogłębiania samych wiadomości anatomicznych jako takich, jak też wykorzystania ich celem uzyskania racjonalnej podstawy do nauki higjeny oraz ewentualnie uświadomienia płciowego. Zainteresowanie organizmem ludzkim łączy się często z zaciekawieniem tem, co bywa w organizmie anormalne i chore. Z tej racji często zainteresowanie anatomją idzie w parze z zainteresowaniem „medycyną". Prawdopodobnie dzieje się często nawet odwrotnie, zainteresowanie organizmem bierze swój początek w chęci zrozumienia wszelkich przypadłości i zaburzeń w funkcjach ciała, obserwowanych przez młodego człowieka u niego samego i u osób z jego otoczenia. Zdaje się, że to powiązanie zainteresowań powinno być uwzględnione i wykorzystane w nauczaniu przyrody w gimnazjum.

Fizyka i matematyka

Zaznaczyliśmy już w ogólnej części, iż zainteresowania w zakresie matematyki i fizyki nie nadawały się do bliższego ujawnienia drogą ankiety. Pewne dane, uzyskane przecież na tej drodze, poruszone zostały już w uwagach działu ogólnego. Wspominaliśmy tam już o tem, że młodzież interesuje się fizyką w znacznej mierze od strony wynalazków. Od fizyki żąda, ażeby im pozwoliła wynalazki te zrozumieć. Ponieważ najcudowniejsze wynalazki spotyka na terenie elektrotechniki, więc w tym kierunku głównie idą jej zainteresowania.

Wspomnieliśmy już, iż radjo zajmuje bardzo poważne miejsce w zainteresowaniach chłopców i w dużej mierze także dziewczynek we wszystkich klasach gimnazjum. Telegraf i telefon emocjonują raczej młodzież gimnazjum niższego. Już chłopcy I-ej klasy bardzo żywo interesują się temi technicznemi urządzeniami i chcieliby je zrozumieć i opanować. Ważne miejsce zajmują dalej samoloty. Czy nie byłoby rzeczą możliwą znaleźć ekspansję dla zainteresowań chłopięcych w tym kierunku już w obrębie najniższych klas? Takie pytanie nasuwa się mimowoli temu, kto plan nauki chciałby widzieć dostosowanym do zainteresowań, a spotyka tak żywe zainteresowania w tych latach w tym właśnie kierunku. Rzeczą specjalistów jest oczywiście rozstrzygnąć to pytanie.

Co się tyczy matematyki, to zwraca tu uwagę przedewszystkiem pokaźna ilość młodzieży, która oświadcza, że z matematyki nic ją nie interesuje. Ilość ta jest mniej więcej równa po stronie chłopców, jak po stronie dziewcząt, tak, iż na podstawie wyników naszej ankiety nie możnaby naprzykład powiedzieć, że specjalnie dziewczęta większą mają awersję do matematyki, aniżeli chłopcy. Jest rzeczą symptomatyczną, że ilość tych niechętnych matematyce wzrasta w miarę postępowania nauki szkolnej i osiąga swe maximum w klasie VI-ej. Być jednak może, iż ten duży procent nie interesujących się matematyką w klasie VI-ej (25% dziewcząt i 20,5% chłopców) spowodowany jest częściowo czynnikami ogólnej natury, a mianowicie pewnem ogólnem, przejściowem zmniejszeniem napięcia psychicznego, charakterystycznem dla tych lat. Podobnie jak łacina i greka ma swoich zdecydowanych „wrogów", tak też i w zakresie matematyki spotykamy oprócz obojętności wyraźną niechęć w odniesieniu do tego przedmiotu.

Precyzując bliżej swoje zainteresowania w zakresie matematyki, młodzież o wiele częściej wymienia jako całość geometrję aniżeli arytmetykę, względnie algebrę. Opierając się na tej okoliczności, odnieśliśmy początkowo wrażenie, iż geometrja naogół bardziej interesuje młodzież, aniżeli arytmetyka, względnie algebra. Bliższe rozejrzenie się jednak w poszczególnych zagadnieniach, które w zakresie matematyki wymienia młodzież jako interesujące, okazało, iż ostatecznie przeważają w pewnym stopniu jako interesujące zagadnienia arytmetyczno-algebraiczne. Wyraźną przewagę uzyskuje geometrja w wynikach naszej ankiety dopiero w klasie VIII-ej.

Dodać jeszcze należy, iż pewna ilość uczniów i uczenic różnych klas wymienia jako interesujące praktyczne zastosowanie matematyki. Zainteresowanie to rośnie z wiekiem.

Propedeutyka filozofji, psychologja, logika

W dziale ogólnym oraz przy uwagach dotyczących religji, jako też nauk starożytnych podane już były pewne uwagi, dotyczące przedmiotów, wymienionych w tytule. Była tam już o tem mowa, iż wśród młodzieży gimnazjalnej istnieją zainteresowania, dotyczące pewnych metafizycznych zagadnień takich, jak np. początek i cel świata, nieśmiertelność duszy i t. d. Częściowem ujściem dla tych zainteresowań jest nauka religji a także biologja, o ile w programie nauczania danej szkoły jest ona uwzględniona. Ujście to jednak okazuje się dla dużej części młodzieży starszej niezupełnie wystarczającem, chociaż jest wśród niej pewien procent jednostek, które są z obecnego stanu zadowolone. Duży procent jednak pragnąłby traktowania tych zagadnień poza ramami religji w ten sam sposób, jak traktowane są inne, „świeckie" przedmioty. Jak już zaznaczono, chodzi tu młodzieży przedewszystkiem o to, by o zagadnieniach tych mogła dyskutować całkiem swobodnie, przetrawiając przy tej okazji wszystko to, na co natknie się w lekturze pozaszkolnej.

Do logiki duża część młodzieży odnosi się niechętnie, głosując raczej za psychologją. Rzecz interesująca, że zainteresowania psychologiczne notowane są, podobnie zresztą jak i filozoficzne, już w klasach V-ej i VI-ej, a zwłaszcza VII-ej, a zatem w momencie wyprzedzającym umieszczenie propedeutyki w ramach programu szkolnego.

Na tem miejscu przypomnieć wypadnie jeszcze fakt, iż młodzież specjalnie żywo interesuje się zagadnieniem charakteru.

Rysunki, śpiew, roboty ręczne

Ankieta „trzydniowa" zawiera pewne pytania, tyczące się także rysunków, śpiewu oraz robót ręcznych. Mianowicie stawia się młodzieży pytanie, w jakim stopniu ma zamiłowanie do tych przedmiotów oraz, jakie jest ustosunkowanie zainteresowania lekcjami danych przedmiotów do zainteresowania przedmiotem samym.

Otóż wyliczenia statystyczne wykazują, że zainteresowanie rysunkiem opada wyraźnie z wiekiem i to zarówno u chłopców jak u dziewcząt. Przy tem jeszcze występuje wyraźna dysocjacja pomiędzy stopniem zamiłowania do przedmiotu jako takiego i do lekcyj tego przedmiotu. Zainteresowanie lekcją jest stale niższe od zainteresowania przedmiotem samym. Dziecko woli rysunek swobodny,

aniżeli lekcję rysunku. Rozdźwięk ten między przedmiotem a jego nauczaniem powiększa się stale z roku na rok. Taka dysocjacja widoczna jest również w zakresie śpiewu i robót ręcznych. I na tych terenach dzieci wolą dany przedmiot poza lekcjami szkolnemi, od sposobu jego traktowania w szkole. Jest to sprawa godna uwagi. Teoretycznie biorąc byłby tu do pomyślenia stosunek odwrotny, iż mianowicie np. śpiew jako taki mógłby nie być dla kogoś interesującym, natomiast mogłoby być interesującem oświetlenie, które na ten przedmiot rzuca lekcja szkolna. W rzeczywistości jest inaczej. I to jest ta właśnie sprawa, która ważną będzie przy obmyślaniu sposobów traktowania powyższych przedmiotów na lekcjach szkolnych. Godnym uwagi jest jeszcze następujący szczegół. Podczas gdy zainteresowanie rysunkiem, jak wiemy, opada stale, zamiłowanie do śpiewu i robót ręcznych okazuje wyraźną tendencję zniżkową w klasach średnich (klasy IV — VI), by w ostatnich klasach okazać pewną zwyżkę.

Postulaty młodzieży akademickiej

Powiedzieliśmy już poprzednio, iż w związku z opracowaniem dla Ministerstwa ankiet, przeprowadzonych wśród młodzieży szkół średnich, *Zofja Wojtczakówna* rozpatrzyła pod tym samym kątem odpowiedzi, uzyskane na ankietę wśród młodzieży akademickiej, a dotyczące szkoły średniej. Otóż postulaty młodzieży akademickiej pokrywają się w dużej mierze z tem, czego w odniesieniu do programu szkolnego pragnie młodzież szkoły średniej. Młodzież akademicka wysuwa przeciwko dzisiejszej szkole średniej zarzut, iż nie przygotowuje ona dostatecznie do życia, zwłaszcza społecznego. Żąda od szkoły, aby postarała się dać młodzieży większe wyrobienie życiowe. Żąda ściślejszego współżycia młodzieży z nauczycielstwem. Żąda urządzania swobodnych pogadanek na wszelkie, interesujące młodzież, tematy. Żąda organizowania zebrań towarzyskich. Uważa samorząd i harcerstwo jako skuteczne środki przysposobienia społecznego, które powinny być popierane przez szkołę. Z tych działów, które miały być traktowane jako obowiązkowy przedmiot szkolny, znaczna część młodzieży żąda wprowadzenia do gimnazjum nauki ekonomji i prawa a także socjologji. Część domaga się również wprowadzenia etyki jako osobnej nauki, niezależnej od religji. Psychologja, gdyby miała zostać przedmiotem szkolnym, musiałaby być „psychologją życia" i zawierać naukę o dziecku, opartą o praktykę, a więc połączoną z pracą w żłobkach i stacjach opieki nad matką i dzieckiem. Stenografja i pisanie na maszynie oraz esperanto wymienia młodzież szkół akademickich jako rzecz pożądaną tak samo, jak to czyni młodzież szkół średnich.

Warto jeszcze zaznaczyć, że mimo tego nacisku na stronę utylitarno-praktyczną nauki, znaczna część młodzieży akademickiej, podobnie jak i młodzież szkół średnich, żąda wprowadzenia nauki estetyki do szkoły, czy to jako osobnego przedmiotu, czy w związku z nauką rysunków, śpiewu i robót ręcznych.

Może dobrze będzie wspomnieć na tem miejscu jeszcze o uwagach młodzieży akademickiej, dotyczących tak zwanych klas trudnych, co mieć może znaczenie dla autorów programu. Młodzież akademicka, przypominając sobie te lata nauki w gimnazjum, które sprawiały jej największą trudność, wymienia w odpowiedziach na ankietę jako najtrudniejszą klasę IV-ą, a następnie klasę VI-ą i VIII-ą. Klasa IV-a uważana jest za trudną z tego powodu, iż wprowadza się w niej odrazu wiele nowych przedmiotów i to w wieku przełomowym, w którym „uczeń czuje się stale zmęczony”. Trudności klasy VIII-ej tłumaczone są „gorączką przedmaturalną” oraz przeciążeniem, spowodowanem „ogromem powtórzeń” i jednocześnie pracą nową, zarówno jak i „dopędzaniem braków”.

STEFAN BALEY.

E. Uwagi końcowe

(dotyczące wartości ankiety oraz możliwości dalszego wykorzystania jej w celu poznania psychiki młodzieży)

To, co czytelnik miał przed sobą aż do tego miejsca, pokrywa się naogół z prowizorycznem opracowaniem ankiety tak, jak podaliśmy je do dyspozycji Komisyj programowych Ministerstwa. Chciałbym teraz, ex post, wypowiedzieć kilka uwag, dotyczących wartości ankiety i możliwości wykorzystania jej do dalszych celów. Jest to potrzebne może i z tego względu, że ankiety poprzednio omówione spotykały się podczas ich przeprowadzania i później jeszcze z pewnemi zastrzeżeniami, czy to ze strony nauczycieli, czy to przedstawicieli „szerszego ogółu". Ankiety miały niewątpliwie i w odniesieniu do treści pytań i w odniesieniu do techniki zbierania odpowiedzi, szereg wad. Pośpiech układania, przeprowadzania, a wreszcie i opracowania ankiet musiał pozostawić ujemne ślady na ich wartości. Szereg takich wad przewidywaliśmy już zgóry, nie mogąc ich uniknąć, a zebrany materjał zdradził inne jeszcze, przez nas nie przewidywane. Niewątpliwie postronnemu obserwatorowi nasuną się jeszcze inne jakieś dodatkowe. Krytyka jest zatem możliwa i mogłaby być płodna. Nieobojętnem jednak dla sprawy jest nastawienie krytyka. Można było krytykując te czy inne właściwości ankiety, zgodzić się na to przynajmniej, że intencje jej były chwalebne. Poruszyłem ten moment już na wstępie. Gdyby nawet ankieta nie osiągnęła swego celu, gdyby nawet było prawdą, że do jego realizacji zmierzać wypadało inną drogą, to przecież samego postawienia sobie celu trudno nie uznać za rzecz godziwą. Kiedy przyszła, rzeczowa, ale bezstronna krytyka wypowie sąd ostateczny o wartości poczynań Ministerstwa, związanych z dzisiejszą reformą szkolnictwa, to fakt, iż w trakcie reformy pomyślano o zbadaniu zainteresowań młodzieży, niewątpliwie poczytany będzie polskim władzom oświatowym za zasługę. Krytyka ujemna dotyczyć będzie mogła jedynie sposobu informowania się o tych zainteresowaniach. Jestem też głęboko przekonany, iż komu naprawdę leży na sercu dobro młodzieży i uwzględnienie jej istotnych potrzeb w kształceniu się, tego próba szeroko zakrojonego wywiadu na temat jej zainteresowań nie mogła nie poruszyć w sensie dodatnim. Musiało go zastanowić i ucieszyć to, iż podejmuje się rozległą próbę w tym kierunku. Kto tego doniosłego zjawiska nie dojrzał, kto nie usiłował nawet wejść w in-

tencje organizatorów i w olbrzymie trudności, które pokonywać musieli, lecz z dziwną upartością i skwapliwością szukał jedynie plam i plamek, najwidoczniej radując się niepomiernie, gdy udało mu się coś takiego wyszukać, ten nie jest, jak mi się zdaje, ani prawdziwym pedagogiem, ani też bezstronnym krytykiem. Łatwo jest rozdzierać szaty z oburzenia i na tej drodze w oczach własnych i cudzych urastać na dobroczyńcę i opiekuna młodzieży. Trudniej jest zbadać pewną rzecz dokładniej, obejrzeć ją z kilku stron, przemyśleć gruntownie i wydać ostatecznie słuszny sąd. Jak bardzo powierzchowne i jednostronne były opinje niektórych krytyków ankiety, o tem świadczy fakt, iż krytyk podając się za należycie poinformowanego, ze zgrozą wymieniał pomysły twórców ankiety, które napewno nie przeszły przez głowę nikomu z Ministerstwa ani też z osób pracujących nad ankietami poza Ministerstwem. Specjalnie drażniły niektóre osoby pytania jednej z ankiet, dotyczące „Dziejów Grzechu" Żeromskiego. Pozwolę sobie nawiasem dodać na tem miejscu, że projekt tej ankiety wyszedł od polonisty jednego z gimnazjów warszawskich. Nie był całkiem pomysłem ani Ministerstwa, ani też Zakładu Psychologji Wychowawczej, lecz wyszedł od kogoś, kto ma dane w tym kierunku, by znać młodzież i wiedzieć, o co ją pytać wolno i należy. Otóż jest rzeczą jasną, iż można mieć pewne wątpliwości co do tego, czy może nie było lepiej ankiety tej nie przeprowadzać. Rozumiem bardzo dobrze, iż co do tego zdania wychowawców mogą być podzielone, chociaż mnie osobiście pytania owej ankiety nie wydają się czemś karygodnem. Inna jest jednak rzecz mieć wątpliwości co do tego, czy któreś z pytań ankiety było zupełnie stosowne, a inna rzecz, uczepiwszy się jednego szczegółu, podnosić głos oburzenia tak donośny, jakgdyby naprawdę dokonano na młodzieży jakiejś okropnej zbrodni. Przecież utwór, o który pytano, pochodzi nie z pod innego pióra, jak właśnie z pod pióra Żeromskiego, będącego „wodzem narodu". Przecież to nie jest książka pornograficzna, lecz arcydzieło głębokie i prawdziwie etyczne, chociaż wstrząsające. A ostatecznie, o co szło w tej ankiecie w odniesieniu do tej książki? Oto do młodzieży klas najwyższych ,i to w zakresie bardzo szczupłej ilości gimnazjów, zwrócono się z zapytaniem, czy zna tę książkę i proszono przytem tych, którzy ją znają, by wypowiedzieli swoje mniemanie o Ewie Pobratymskiej. Jakież stąd wyniknąć mogło niebezpieczeństwo? Przecież nie polecano nikomu tej lektury i nie narzucano jakiejś opinji o bohaterach tej powieści. Chciano tylko poinformować się, jaki procent młodzieży zna tę książkę i jakie wrażenie wywiera ona na tych uczniach czy uczenicach, którzy ją znają. Czy sprawa ta nie może, a ewentualnie nawet nie powinna interesować kogoś, kto bada lekturę młodzieży? Lecz, zauważył jakiś krytyk, zapytanie młodzieży o tę książkę mogło skłonić jakąś uczenicę lub ucznia do przeczytania tej książki. Być może, iż w sporadycznych wypadkach tak się stało. Nie sądzę wprawdzie, aby to było jakąś okropnością, ale gdybyśmy ostrożność naszą posuwali tak daleko, to wtedy właściwie nigdy nie moglibyśmy wiedzieć na serjo, co młodzież wie, a czego nie wie i z czem obcuje. Trzymając się takiej zasady, nigdy nawet nie moglibyśmy ostrzec przed niczem ludzi młodych. Zawsze musielibyśmy się bać, że wymienienie jakiegoś niebezpieczeństwa, zamiast zabezpieczyć przed niem młodzież, popchnie ją właśnie w tym kierunku, o ile z istnienia tego niebezpieczeństwa dotychczas nie zdawała sobie sprawy. Nie tak wyglądać powinien stosunek wychowawców do młodzieży. Wychowawca powinien mieć prawo w każdym wypadku zapytać młodzież dojrzewającą, czy z pewną rzeczą spotkała się już w swojem życiu, czy też nie. Dla młodzieży należycie prowadzonej wymienienie rzeczy dla niej nieznanej nie będzie równoznaczne z nieopartym przymusem, by rzecz tę na sobie wypróbować. Młodzież zaciekawiona zapyta ewentualnie wychowawcę, jaka jest jego rada: czy warto zbliżyć się do owej rzeczy, czy też zostawić ją trzeba na

uboczu. Że istnieje źle wychowana młodzież i że istnieją źli wychowawcy, jest faktem smutnym ale prawdziwym. Lecz nie jest napewno taką cała młodzież i nie wynika stąd zupełnie obowiązek hipokryzji wychowawców w stosunku do młodzieży. Jest rzeczą dziwną dla mnie, że ci obrońcy młodzieży, którzy rzekomo z miłości do niej krytykują ten punkt ankiety, tak bardzo źle o tej młodzieży myślą. Oby nie sądzili oni według siebie.

Po tych uwagach polemicznych przejdę do uwag tyczących się możliwości dalszego jeszcze wykorzystania zebranego materjału ankietowego. Chciałbym przedewszystkiem skonstatować, iż możliwość wykorzystania ankiety nie pokrywa się z tem, co przyniosło przytoczone poprzednio prowizoryczne jej opracowanie. Już bowiem nawet członkowie poszczególnych komisyj ministerjalnych sięgali poza ramy naszego opracowania do materjału bezpośrednio przesłanego ze szkół. A wyobrażamy sobie, że do tego materjału sięgnie jeszcze ktoś w przyszłości, by wykorzystać go do jakichś specjalnych celów. To bowiem, co myśmy dać mogli, ma charakter jedynie pierwszej, powierzchownej orjentacji, umożliwiającej rozejrzenie się w bogactwie materjału komuś, kto chciałby z niego korzystać. Przy opracowaniu poszczególnych ankiet pozwalaliśmy sobie nawet zwracać już uwagę na te zagadnienia, które mogłoby być szczegółowiej zbadane na podstawie zebranego już materjału, względnie po celowem jego uzupełnieniu. Chcielibyśmy teraz zwrócić uwagę na inne jeszcze możliwości. Zanim się to jednak stanie, musimy najpierw rozpatrzyć pewne zarzuty, które podawać mogłyby w wątpliwość przydatność naszego materjału do naukowego opracowania i do wysnuwania na jego podstawie pewnych wniosków ogólniejszych natury. I tak przedewszystkiem mogą być przeciw naszym ankietom wytoczone te wszystkie wątpliwości, które wysuwane bywają w odniesieniu do ankiet wogóle. Nie możemy oczywiście wchodzić na tem miejscu w szeroką polemikę na ten temat. Godzimy się najzupełniej, że wnioski, które nasuwa ankieta, powinny być sprawdzone i pogłębione na wielu innych drogach. Badacz, któremu tabelaryczne zestawienia wyników naszej ankiety nasuną pewne przypuszczenia, skonfrontuje je oczywiście z tem, co mówi o rzeczy literatura przedmiotu, co mówią o tem przeprowadzone na podobne tematy, ewentualnie, inne ankiety i co mówią o tem dalej inne, pozaankietowe źródła. Chcąc się upewnić co do danego punktu, skontroluje ewentualnie sugestję ankietową przez własne badanie, inną prowadzone metodą. W każdym razie wyniki obecnej ankiety mogą być dla niego jednym z argumentów, który pewną hipotezę potwierdza, lub jakąś nową wysuwa. Że było rzeczą wskazaną pogłębić pisemne odpowiedzi ankietowe uczniów naprzykład ustną rozmową z nimi na te same tematy, z tego zdawaliśmy sobie sprawę i przewidywaliśmy to nawet w naszym planie. Niestety krótkość czasu pozwoliła nam tylko w wyjątkowych wypadkach koncepcję tę zrealizować. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, ażeby obecnie, kiedy piśmienne wyniki ankiety są częściowo, w grubych zarysach, opublikowane, podjął się ktoś sprawdzenia ich i pogłębienia, chociażby wskazaną powyżej drogą. Ogłoszenie przez nas wyników ankiety ma właśnie jako jeden ze swych celów dostarczenie punktów wyjścia do dalszych badań.

Z innych ewentualnych licznych, możliwych zarzutów, dotknę jeszcze jednego, który wydaje się wcale poważny. Idzie tu mianowicie o to, że ankieta przeprowadzana była w klasie na życzenie Ministerstwa i że znaczna część odpowiedzi ankietowych przechodziła przez ręce nauczycieli, którzy mieli w nie wgląd. Nasuwa się wobec tego podejrzenie, że uczniowie nie wypowiadali się zupełnie swobodnie, że wpływali na siebie wzajemnie przy gromadnem odpowiadaniu w klasie, a częściowo traktowali ową ankietę jak rodzaj klasówki, którą zbywa się byle czem, nie wkładając w nią całego serca. Zarzut ten nie jest pozbawiony wszelkiej słuszności, chociaż,

zdaniem naszem, nie unicestwia on wartości ankiety, a tylko częściowo ją obniża. W niektórych wypadkach, jak o tem już była wzmianka, widoczne było niepoważne traktowanie ankiety przez uczniów. Innym razem znowu rzucał się w oczy wpływ wzajemny jednostek, należących do tej samej grupy. Byliśmy wobec tego zmuszeni część odpowiedzi ankietowych przy opracowaniu zupełnie odrzucić. Niemniej jednak w większości wypadków odpowiedzi charakterem swoim zdradzały szczerość i ustosunkowanie się bardzo poważne. Obawa przed narażeniem się nauczycielom nie mogła przy formowaniu odpowiedzi być czynnikiem dominującym, skoro, jak to wiemy, młodzież zdobyła się na drodze ankiety na tak stanowczą krytykę obecnych programów i obecnego systemu nauczania, wysuwając od siebie żądania nowe. Że w odpowiedziach uczniów jest przecież widoczny wpływ szkoły i nauczycieli, to wydaje nam się rzeczą naturalną. Przecież wpływ ten urabia jakoś młodzież i jest rzeczą nie do pomyślenia, by, odpowiadając na pytania, skierowane do niej na dowolnej drodze, mogła ona od wpływów tych zupełnie się wyemancypować. Zaznaczymy jeszcze, że w tych, wymienionych poprzednio w sprawozdaniu, wypadkach, w których psycholog, chcąc uzupełnić wyniki ankiety doręczone mu przez szkołę, prowadził jeszcze ankietę dalej, odbierał on odpowiedzi ankietowe od uczenic czy uczniów sam, informując ich wyraźnie o tem, że odpowiedzi tych nie będzie widziała szkoła. Obawa przed kontrolą nauczyciela była tu zatem wyeliminowana.

Po uwzględnieniu tych wszystkich zastrzeżeń, wracamy do pytania, jakie nasuwają się możliwości dalszego jeszcze wykorzystania materjałów naszej ankiety? Chciałbym tu przedewszystkiem wymienić ten punkt widzenia ,który część psychologów niemieckich określa jako ujmowanie „epoko-typologiczne" (epochal-typologische Betrachtung). Na ów punkt widzenia kładą nacisk specjalnie psychologowie hamburscy, zwłaszcza pani Marta Muchow. Zwraca ona uwagę na to, że kiedy my charakteryzujemy psychikę młodzieży, to, być może, charakterystyka ta nie jest charakterystyką młodzieży wogóle, a tylko młodzieży w pewnej epoce. Jedno pokolenie młode nie tak samo się rozwija, jak pokolenia młode poprzednie i następne. W związku z tem wysuwa ona nawet postulat porównywania rozwoju psychiki młodzieży w różnych epokach historycznych. To właśnie nazywa się rozpatrywaniem „epoko - typologicznem". Otóż zdaje mi się, że ankieta Ministerstwa stworzyła cenny materjał dla przyszłego psychologa i historyka do takiego właśnie rozpatrywania rozwoju młodzieży Polski dzisiejszej. Jakąby to było rzeczą cenną dla historyka, dla teoretyka wychowania i dla psychologa, gdybyśmy mieć mogli do dyspozycji analogiczny materjał jak ten, który daje ostatnia ankieta ministerjalna, z czasów ubiegłych, z epoki chociażby przedrozbiorowej. Niestety nie myślano dotychczas o tem poważnie, by formy psychicznego rozwoju młodzieży w danej epoce utrwalić dla przyszłego użytku nauki. Otóż wydaje mi się, że przyszły historyk i psycholog wdzięczni będą za niniejsze ogłoszenie wyników ankiety, mimo wszystkich jej braków.

Przejdźmy teraz do innego punktu. Psychologja okresu dojrzewania i rozwoju młodzieży wogóle jest tym działem nauki, który w Polsce dopiero tworzyć się zaczyna. Otóż zewsząd podnoszą się żądania, by pewne tezy rozwojowe, chociażby najprostsze, opierane były, względnie weryfikowane w badaniach dotyczących polskiej młodzieży, a nie przyjmowane wprost z obcej literatury naukowej. Polskiemu psychologowi jest nawet nieprzyjemnie, że ciągle powoływać się musi na badania, przeprowadzone przez obcych uczonych na obcym materjale ludzkim. Otóż są już w Polsce usiłowania, ażeby stworzyć rodzimą podbudowę dla psychologji rozwojowej. Są już u nas psychologowie, którzy zbierają dzienniczki, listy młodzieży, przeprowadzają ankiety i t. d. Wszystko to jednak ma jeszcze szczupły zakres i posuwa się bardzo powoli. W tych warunkach każde nowe źródło

empiryczne, płynące z polskiego gruntu, wydaje się rzeczą pożądaną, a psycholog nie powinien pominąć żadnej okazji, która pozwoliłaby mu taki empiryczny materjał zdobyć do własnej dyspozycji. To był właśnie ów naukowy wzgląd, który kazał nam podjąć się opracowania ankiet ministerjalnych, chociaż i nam nie były obce zastrzeżenia podniesione powyżej. Byliśmy przekonani, że wobec skąpych źródeł polskich i to, co owe ankiety dać mogą, jest rzeczą wcale nie do pogardzenia, chociażby nawet z opracowania materjału nie wynikły odrazu jakieś rewelacyjne wnioski. Otóż sądzimy, że materjał ankiet pozwala właśnie znaleźć na polskim materjale potwierdzenie pewnych tez odnośnie do psychologji rozwoju młodzieży, które podaje literatura obca, pozwala też na wysunięcie nowych zagadnień, nieopracowanych jeszcze dotychczas należycie przez naukę. Nie podejmując się, oczywiście, na tem miejscu wyłuszczania tych wszystkich możliwych zdobyczy dla psychologji rozwoju, chcielibyśmy uprzytomnić jedynie czytelnikowi, że wyniki ankiety dają prawo mówić o nich. Jeżeliby tak było w istocie, to oczekiwaćby należało, iż znajdą się tacy, którzy zadadzą sobie trud dokładniejszego opracowania materjału ankietowego pod tym kątem widzenia. Jako jeden z tych, któremu zbadanie psychiki młodzieży dojrzewającej leży na sercu, jestem przekonany, że analiza zebranego materjału pozwoli mi w przyszłości pogłębić pewne nasuwające się na tym terenie zagadnienia.

Jako przykład zagadnienia psychologicznego, do którego śledzenia, mojem zdaniem, materjał naszych ankiet dość dobrze się nadaje, wymienię różnice psychiki chłopców i dziewcząt w okresie uczęszczania do szkoły średniej, a więc w okresie dojrzewania. Trzeba powiedzieć, że warunki, w których na ankietę odpowiadała młodzież żeńska i męska, były naogół takie same. Jeżeli zatem ujawniły się pewne wyraźniejsze różnice w odpowiedziach, to musimy je uważać jako następstwo odmiennych właściwości psychicznych. Wymienię teraz dla przykładu pewne, tu należące szczegóły, wysunięte przez odpowiedzi ankietowe. Zacznę od pewnego drobnego faktu, który dla psychologów nie jest nowością; mimo to wydaje mi się on interesującym, a jest rzeczą miłą, że skonstatowano go na podstawie naszych ankiet także w odniesieniu do młodzieży polskiej. Fakt ten wspomniany był już poprzednio przy omawianiu ankiety „trzydniowej" tak, że wystarczy go sobie teraz przypomnieć. Ankiety nasze okazały, że dzieci klas niższych w ogromnej większości bardziej interesują się zwierzętami, aniżeli roślinami. Nieznaczy tylko procent dzieci interesuje się roślinami w stopniu równym lub wyższym. Otóż tabele nasze wykazują, iż dziewczęta tem się różnią od chłopców, że procent zwolenniczek roślin jest wśród nich względnie większy, aniżeli wśród chłopców. Jest to zjawisko, które ktoś nazwie banalnem, które przecież zasługuje na zanotowanie. Powtarza się ono przy badaniach, przeprowadzanych na materjale różnych narodów, wskazując na to, że już w tak wczesnych latach zainteresowania chłopców i dziewcząt różnicują się. Mimo banalności zjawisko to nie jest całkiem łatwe do wytłumaczenia. Nie jest rzeczą przesądzoną, iż decyduje tu jedynie obyczaj, który zniewala dziewczynki do tego, by więcej stykały się ze światem roślinnym (strojenie się w kwiaty żywe i sztuczne, robienie bukietów i wianków, kwiat jako motyw deseniowy ich stroju i t. p.). Byłoby rzeczą subtelnej analizy psychologicznej, wychodząc z faktu stwierdzonego między innemi przez ankietę, zbadać ostateczne źródła tej różnicy zainteresowań.

Gdy mowa o psychice młodzieży najniższych klas, nasuwa się inna różnica zainteresowań chłopców i dziewcząt, która, jak wskazują nasze ankiety, zaznacza się już w tym okresie, by utrzymywać się przez cały przeciąg szkoły średniej. Jeden rzut oka na tabelę, zestawiającą zainteresowania młodzieży szkół średnich w zakresie zjawisk fizycznych, w odpowiedzi na 8-me pytanie tak zwanej ankiety „trzydniowej" (zobacz str. 133 i nast.) wy-

kazuje, że zaczynając od klasy I-ej, techniczne zainteresowania chłopców wyraźnie góruje nad takiemiż zainteresowaniami dziewcząt. Telefon, telegraf i elektrotechnika wogóle interesuje bardzo żywo już chłopców w I-ej, II-ej i III-ej klasie gimnazjalnej, podczas gdy odpowiednie liczby w rubryce dziewcząt są znacznie niższe. Jak zaznaczyliśmy, różnica ta utrzymuje się z biegiem dalszego rozwoju. Gdy uczniowie i uczenice odpowiadają na 22-e pytanie ankiety „trzydniowej", które indaguje ich w odniesieniu do dziedzin wiedzy, interesujących młodzież, a niedostatecznie uwzględnionych w programach szkolnych, to chłopcy wszystkich klas w stosunkowo dość pokaźnych procentach wymieniają przedmioty techniczne. U dziewcząt rubryki niektórych klas są w odniesieniu do tego punktu całkiem puste, a w odniesieniu do innych wypełnione mało pokaźnemi liczbami. I tu znowu spotykamy się z różnicą płci znaną psychologom oddawna. Niemniej wydaje mi się rzeczą ważną, iż mogliśmy ją na podstawie ankiety skonstatować u polskiej młodzieży i mieć temsamem pewność, że różnica ta, skonstatowana przez różnych badaczów zagranicznych, istnieje także i wśród dzieci uczęszczających do polskich szkół średnich.

Aby znowu wrócić do lat wczesnych, podniesiemy tu inny moment różnicy płci, który zaznacza się w tem wczesnem stadjum rozwojowem na terenie przeżyć społecznych. W odpowiedzi na pytanie dotyczące powieści „W pustyni i w puszczy", które brzmi: Czy ci się podoba, że bohaterami (powieści) są dziewczynka i chłopiec, czy też wolałbyś, aby był sam chłopiec, albo sama dziewczynka? — dziewczynki klasy I-ej, II-ej i III-ej oświadczają, że wolą czytać o dziewczynce i chłopcu, a tylko bardzo mały procent wolałby czytać o samych dziewczynkach, jeszcze mniejszy zaś o samych chłopcach. Wśród chłopców natomiast duże są procenty takich, którzy woleliby czytać o samych chłopcach, gdyż, jak to oświadczają, byłoby „i bezpieczniej i weselej". W klasie I-ej przeważa nawet znacznie ilość tego rodzaju nastawień nad zwolennikami powieści, w której bohaterami byłyby obydwie płcie. Widzimy zatem, że nastawienie chłopców jest bardziej eksluzywne, że myślą oni raczej o sobie samych, podczas gdy dziewczęta już i w tym okresie (klasa I-a) mają większe wyczucie więzów społecznych, łączących płeć jedną z drugą. Odpowiedzi na różne pytania ankiet wskazują na to, że społeczne nastawienie dziewczynek, w odróżnieniu od chłopców, utrzymuje się w dalszych fazach rozwoju i prawdopodobnie się pogłębia. I tak na pytanie ankiety dotyczącej powieści „Ogniem i mieczem", a które brzmi:: „Co cię więcej zajmuje: opisy bitew i potyczek, czy sceny z życia domowego?" (zobacz str. 239 i nast.) procenty dziewcząt, które wolą życie domowe, są znacznie wyższe od odpowiednich procentów u chłopców, a naodwrót procenty chłopców, którzy wolą opisy bitew i potyczek są znacznie wyższe od odpowiednich procentów dziewczynek. Podobnie w odpowiedzi na pytanie tej samej ankiety:: „Które części opowiadania najwięcej cię interesują?" — chłopcy w większych procentach wymieniają bitwy i oblężenia, aniżeli dziewczęta. Charakterystycznem dla dziewcząt jest dalej to, iż większy procent zpośród nich żąda wprowadzenia nauki psychologji do programu szkolnego jeszcze przed klasą 8-ą. Zainteresowanie życiem psychicznem zdaje się więc w tym okresie być żywsze u dziewcząt aniżeli u chłopców, może w związku z żywszemi w tymże czasie zainteresowaniami społecznemi. Prawdopodobnem też jest, iż większy nacisk kładziony przez dziewczęta aniżeli przez chłopców, na potrzebę wprowadzenia do programu nauczania średniego, względnie rozszerzenia zakresu takich przedmiotów, jak plastyka, rytmika, tańce, muzyka, historja sztuki, wskazuje na głębsze różnice zainteresowań w tym okresie rozwojowym (zobacz tabela XXV i XXVI, str. 165 i nast.). Odnośne tabele wykazują dość pokaźne liczby dziewcząt, głosujących za temi przedmiotami, podczas gdy odnośne rubryki u chłopców są prawie całkiem puste. Charakterystyczne dla różnic płcio-

wych, chociaż nie całkiem łatwo dające się psychologicznie interpretować, są różnice w upodobaniu do pewnych typów bohaterów powieściowych. Różnice te ujawnia ankieta, dotycząca „Ogniem i mieczem", a częściowo też i inne ankiety literackie. Skala sympatji w odniesieniu do bohaterów „Trylogji" inną wykazuje kolejność u chłopców aniżeli u dziewcząt. Tak naprzykład Bohun wyraźnie cieszy się żywszą sympatją dziewcząt aniżeli chłopców. Z bohaterów innych powieści Winicjusz z „Quo vadis" bardziej miły jest dziewczętom ,aniżeli chłopcom. Niewątpliwie wchodzić tu już mogą w grę pewne momenty erotyczne. Nie jest jednak pewne, czy są one wystarczającym czynnikiem do wytłumaczenia tej różnicy upodobań.

Tak zatem na podstawie drobnej tylko ilości fragmentów, dostarczonych przez materjał ankietowy, zarysowują się różnice psychiki obu płci ważne dla psychologa i dla wychowawcy. Może już i te przytoczone przez nas fragmenty wystarczą na dowód, iż psycholog, interesujący się różnicami psychicznemi płci w okresie dojrzewania, znajdzie dla siebie w materjale ankiety źródło nie do pogardzenia. Problematem, godnym dalszego śledzenia będą może dla niego i te wypadki, w których ankieta ujawnia brak różnic, jakich możnaby się spodziewać apriori. Jeden taki wypadek poruszaliśmy już w trakcie opracowania ankiet. Mamy tu mianowicie na myśli okoliczność, iż chłopcy i dziewczęta z dużą zgodnością wskazują na pewne postacie, czy to historyczne, czy to wzięte z powieści, jako na te, któremi się interesują. Jest przytem rzeczą ciekawą, że i dla dziewcząt postaciami temi są przeważnie osoby męskiego rodzaju. Otóż, jak już o tem mówiliśmy, byłoby sprawą, także z punktu widzenia wychowawczego, ważną, rozstrzygnięcie, czy to przychylanie się do męskich wzorów ze strony dziewcząt wynika z właściwości psychiki dziewczęcej, czy też tłumaczy się jedynie brakiem wysuwania odpowiednich wzorów kobiecych przez naukę i lekturę szkolną. Byłoby może rzeczą dobrą do ostatecznego rozstrzygnięcia tej kwestji użyć subtelniejszych środków badawczych, aniżeli ankieta. Dostateczną zasługą ankiety w tym względzie byłoby, że wysunęła ona pewien temat do dyskusji.

Mówiliśmy poprzednio o przydatności materjału ankietowego do śledzenia różnic psychicznych płci. Chciałbym zaznaczyć, że i dla sprawy psychicznego rozwoju młodzieży wogóle, poza płciowem zróżniczkowaniem, materjał ankietowy może być z pożytkiem wykorzystany. Nie mogę jednak wchodzić w to zagadnienie chociażby tylko tak pobieżnie, jak w zagadnienie różnic płciowych. Pozwolę sobie dla przykładu wskazać tylko na jeden punkt, poruszony już również w opracowaniu materjału przez psychologów. Mamy tu na myśli zagadnienie rozwoju zainteresowania własną osobą u młodzieży. Wspomnieliśmy już na właściwem miejscu, iż ankieta nasza potwierdza tezę *Sprangerowską*, iż tak zwane odkrycie jaźni jest ważnym momentem składowym procesu dojrzewania młodzieży. I dodaliśmy już wtedy, iż wyniki naszych ankiet przemawiają wyraźnie za tem, iż jaźń, o którą tu chodzi, pojąć trzeba w szerszem znaczeniu, a mianowicie jako osobowość w sensie *Sterna* i *Klagesa*, obejmująca zarówno duszę jak ciało. Wykazywaliśmy na właściwem miejscu, że ogromny nacisk, który młodzież już bardzo wcześnie kładzie w odpowiedziach ankietowych na naukę anatomji i „medycyny", w tym sensie właśnie musi być zrozumiany. Kto sprawą tą interesowałby się bliżej, tego uwadze pozwoliłbym sobie polecić specjalnie maleńką ankietę, opracowaną przez p. *Kornównę*, a która u nas nosi nazwę „ankiety przyrodniczej". Podczas gdy ankieta „trzydniowa" stwierdza w sposób globalny zainteresowanie młodzieży, stojącej na progu dojrzewania, organizmem własnym, ankieta przyrodnicza częścią swoich pytań wchodzi bliżej w szczegóły tego zainteresowania, starając się zorjentować co do zainteresowania poszczególnemi składnikami organizmu, względnie porządku, w którym te cząstkowe

zainteresowania po sobie następują. Materjał ankiety przyrodniczej jest zbyt szczupły, ażeby na jego podstawie zagadnienie to mogło być należycie wyjaśnione. Nasuwają się przecież pewne interesujące punkty widzenia. Wymienimy jeden z nich dla przykładu. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, iż rysunek dziecka rozwija się według pewnych zasad i że głównym składnikiem rysunku postaci człowieka jest na początku głowa, do której niekiedy wprost już doczepione zostają cztery kończyny z zupełnem pominięciem szyi i tułowia, tworząc tak zwane „głowonogi". Widocznie głowa ludzka jest czemś, co w ujęciu istoty ludzkiej przez dziecko zajmuje dominujące i reprezentatywne miejsce, spychając wszystko inne na plan drugi. Jeżeli zatem w rysunku dziecięcym zainteresowanie poszczególnemi składnikami organizmu postępuje w pewnym porządku, to można zapytać się, czy też zainteresowanie organizmem własnym, zjawiające się na wstępie okresu pokwitania, nie rozwija się także według jakichś analogicznych praw [1]). Odpowiedzi na naszą ankietę nie pozwalają dać na to pytanie definitywnej odpowiedzi, wskazują jednak na pewne analogje, które mogłyby się stać punktem wyjścia dalszych poszukiwań. Okazuje się mianowicie, że w tabeli zainteresowań składnikami organizmu w niższych klasach przodujące miejsce zajmuje głowa (względnie czaszka), co odpowiadałoby niejako owym „głowonogom" rysunkowym wcześniejszego okresu. Tabele nasze wskazują dalej, iż owo zainteresowanie organizmem obejmuje zwolna wewnętrzne organy (żołądek, płuca, serce, „kiszki" i t. d.). A więc ujawnia się tendencja dotarcia do „wnętrza" organizmu, zorjentowania się co do wyglądu i struktury tych aparatów, które czynne są przy utrzymaniu życia ludzkiego. Chłopcy klasy IV-ej wymieniają wśród interesujących ich składników organizmu narządy płciowe. Pewien procent odpowiedzi nieoznaczonych, w których dzieci podają, iż nie mogą wymienić tego, co je interesuje, zwiększyłby prawdopodobnie ową rubrykę, gdyby dzieci te zdobyły się na szczerą odpowiedź. Wogóle, gdyby młodzież wychowywana była w ten sposób, że w stosunku do nauczycieli nie osłaniałaby swoich zainteresowań niepotrzebną pruderją, to ankieta tego rodzaju pozwoliłaby zorjentować się co do tempa rozwoju płciowych zainteresowań młodzieży. Mogłoby to być dla wychowawców wskaźnikiem, kiedy przychodzi ów psychologiczny moment, w którym o narządach płciowych z dziećmi mówićby należało. Wiem jednak, że oprócz tych, którzy podzielać będą na tym punkcie moje zdanie, znajdą się i tacy, którzy oburzać się będą, iż ktoś śmie wogóle planować, czy przeprowadzać nawet ankietę tego rodzaju. Przyznam się jednak otwarcie, że nie mam ochoty prowadzić na ten temat polemiki na tem miejscu.

Chcę wreszcie jeszcze dotknąć na zakończenie jednego punktu, który, jak przypuszczam, najwięcej znaleźć może dzisiaj u nas kompetentnych sędziów i krytyków. Mam na myśli psychologję czytelnictwa. Trzeba skonstatować z zadowoleniem, iż teren ten u nas nie jest zupełnie nieuprawiany, że owszem prowadzi się na tem polu cały szereg umiejętnie kierowanych badań i że istnieją już publikacje, omawiające częściowo rezultaty tych poszukiwań. Badacze tego działu być może zainteresują się rezultatami ankiety z obchodzącego ich punktu widzenia. Otóż wprawdzie jesteśmy przekonani, że i w odniesieniu do zagadnień psychologji czytelnictwa ankiety Ministerstwa stać się mogą pewną pomocą, konieczną jest jednak rzeczą wypowiedzieć pewne zastrzeżenia. Otóż przedewszystkiem przypomnieć wypadnie jeszcze raz to, co podkreśliliśmy na początku tego rozdziału. Materjał ankietowy miał być użyty jako pewnego rodzaju sugestja dla twórców nowego programu. Ankiety nie stawiały sobie jakiegoś jednego, ściśle określonego, zadania poza ogólnikowem sądowaniem kierunków

[1]) Porównaj w tym względzie: *Karl Dallinger*, Ichbewusstsein u. kindliches Zeichnen, Langensalz (bez daty).

zainteresowań młodzieży. Tem mniej więc zadaniem ich być mogło badać systematycznie czytelnictwo młodzieży i analizować jego psychologiczną strukturę, jakkolwiek wśród wielu pytań ankiety były także i takie, które zahaczały o lekturę domową czy też szkolną. Chodziło raczej o to, przy większej części ankiet, ażeby pewna książka posłużyła jako punkt wyjścia do badania zainteresowań szerszych, aniżeli o to, by zgłębić psychologiczne ustosunkowanie się czytelników do tej właśnie książki. Jeżeli więc ktoś chciałby wbrew intencji twórców ankiet, rozpatrywać je jako narzędzia pomyślane specjalnie do badania czytelnictwa, to oczywiście miałby obszerne pole do krytyki. Zdajemy sobie bardzo dobrze z tego sprawę, iż poszczególne pytania ankiety nietylko inaczej brzmiećby musiały, ale też i sam sposób opracowania odpowiedzi musiałby być nieco inny, ażeby odpowiedzi te mogły stać się dostateczną podstawą do rozstrzygnięcia zagadnień interesujących badaczy czytelnictwa. Mimo to jednak badacz ów może, jeżeli zechce, zebrać z plonów ankietowych wiele szczegółów, które wykorzystać może dla celów swoich badań, czy to znajdując potwierdzenie wyników otrzymanych już na innej drodze, czy też punkty wyjścia do nowych hipotez. Pozwolę sobie, dla ilustracji tego, co powiedziałem, przytoczyć jakiś szczegół. Z badań prowadzonych w związku ze Studjum Pracy Społecznej i Oświatowej we Wszechnicy Wolnej[1]) *(H. Radlińska, M. Gutry, B. Grosglikowa)* wynika, iż dzieci w pewnym wieku, jak to wykazuje statystyka czytelnictwa, czytają chętnie raczej te książki, w których bohaterami są również dzieci, a nie osoby dojrzałe. Pani *Grosglikowa* wysnuwa na podstawie statystyki słuszną, zdaniem naszem, tezę, iż książka tego typu raczej odpowiada zainteresowaniom dzieci. Ankieta nasza na temat „W pustyni i w puszczy" potwierdza tę hipotezę. Mianowicie dzieci odpowiadają tam na pytanie, czy są zadowolone z tego, iż bohaterami w tej powieści są dzieci, czy wolałyby, ażeby były nimi osoby dorosłe. Otóż, jak wykazuje tabela VI (str. 231), ogromna ilość badanych przychyla się na stronę tej pierwszej ewentualności. W klasie I-ej żeńskiej 94% woli czytać o dzieciach, a tylko 2% o dorosłych. Odpowiedzi naszej ankiety dają więc nietylko potwierdzenie powyższej tezy, ale pozwalają także wniknąć w jej tło psychiczne. Badani przez nas uczniowie i uczenice często spontanicznie zdradzają motywy takiego wyboru. Motywem takim bywa niejednokrotnie chęć „postawienia się". Wskazuje na to chociażby przytoczona już poprzednio odpowiedź jednej dziewczynki z II-ej klasy: „podoba mnie się to, że Staś i Nel są dziećmi. Starsi uważają dzieci za istoty nic nieumiejące, a jednak Staś i Nel pokazali, że dzieci mogą więcej zrobić niż starsi". Jest to oczywiście tylko jeden z motywów. Ktoś, kto podjąłby się przestudjowania materjału naszej ankiety specjalnie w tym kierunku, natrafiłby na inne[2]).

Tabele nasze pozwalają też zorjentować się zgrubsza, czy lektura młodzieży szkół średnich nie jest częściowo przyspieszona, względnie opóźniona, kiedy się przyjmie zasadę, że między rozwojem psychicznym dziecka, a typem książki, która mu najwięcej odpowiada, zachodzić powinna pewna zbieżność. I tak naprzykład pani *Grosglikowa* zwróciła moją uwagę na to, iż książka Gould „Gwiazda przewodnia" występuje w naszych tabelach (zobacz strona 118) zbyt późno pod względem wieku. Świadczyłoby to zatem o częściowem zacofaniu czytelniczem pewnych grup mło-

[1]) Wymienię tu dla przykładu jedną z prac ostatnich: *Radlińska - Gutry - Grosglikowa,* Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Warszawa, 1932.

[2]) Kwestję zbieżności wieku bohatera ulubionej książki z wiekiem czytelnika porusza *A. Rumpf* w rozprawie „Kind u. Buch", a także *William Scott Gray* w dziele „Summary of investigations relating to reading" (Chicago, 1925).

dzieży. Z drugiej strony jednak, jak to już zaznaczono w szczegółowych opracowaniach ankiet, maximum zainteresowania pewną książką wyprzedza według wyników naszych ankiet w wielu wypadkach moment czasowy przewidziany przez program szkolny dla tej lektury, jako psychologicznie odpowiedni. Fakty te mogłyby być punktem wyjścia dla dalszych badań w tym kierunku, praktycznie bardzo doniosłym.

Są to tylko drobne przykłady możliwości wykorzystania materjału ankietowego dla celów badań czytelnictwa. Kto zadał sobie trudu przeczytania szczegółowych opracowań pojedynczych ankiet, ten szczegółów takich przypomnieć sobie potrafi pokaźną ilość. Pełnię ich jednak dałoby ponowne opracowanie zebranego materjału pod odpowiednim do tego celu kątem widzenia. Byłoby może dobrze, gdyby mimo tylu braków materjału ankietowego, ktoś zechciał podjąć ten trud.

Sprawozdanie z działalności Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko

W numerze poprzednim Polskiego Archiwum Psychologji podaliśmy sprawozdanie z działalności Towarzystwa do dnia 31 grudnia roku 1931. Obecnie podajemy protokóły tych posiedzeń ogólnych Towarzystwa, które się od tego czasu odbyły, a ponadto sprawozdanie z działalności Sekcji Nauczycieli Psychologji. Sprawozdanie zaś Sekcji Psychologów Szkolnych będzie podane w następnym numerze Archiwum.

Sprawozdanie z posiedzeń Towarzystwa

Posiedzenie 51-e. 30.I-32 r. Doroczne Walne Zebranie. Obecnych osób 23. Przewodniczył inż. *Jan Wojciechowski.* Porządek obrad: 1-o. Sprawozdanie Zarządu i Komisji Rewizyjnej. 2-o. Preliminarz budżetowy na rok 1932. 3-o. Poprawki do statutu (przyjęcie w ostatecznem sformułowaniu). 4-o. Wybory do Zarządu i do Komisji Rewizyjnej. 5-o. Referat p. *H. Radomskiej-Strzemeckiej* — „Badanie inteligencji zapomocą testu definicji".

Po wysłuchaniu sprawozdania z działalności Towarzystwa (sprawozdanie to zostało zamieszczone w poprzednim numerze Archiwum — patrz tom V, nr. 1) oraz sprawozdania kasowego, zebranie, na wniosek p. *Wojciechowskiego,* udzieliło Zarządowi absolutorjum; poczem odczytano i przyjęto preliminarz budżetowy na rok 1932. Wobec niedostatecznej liczby członków obecnych punkt 3-o spadł z porządku obrad. Następnie, na wniosek p. inż. *Wojciechowskiego,* Zarząd i Komisja Rewizyjna zostały przez aklamację wybrane ponownie, w tym samym składzie, na rok 1932. W ten sposób zostały wyczerpane punkty natury formalnej. Zkolei p. *Strzemecka* wygłosiła referat, związany z jej wielce ciekawą i cenną pracą, dotyczącą testu definicji; referat był bogato ilustrowany przykładami, zaczerpniętemi z odpowiedzi dzieci badanych przez prelegentkę. — W dyskusji, która się rozwinęła po referacie, poruszono między innemi sprawę wpływu środowiska na wynik testu definicji, jak również wpływu pamięci oraz łatwości wypowiadania się słownego.

Posiedzenie 52-e. 27.II-32 r. Walne Zebranie. Obecnych osób 18. Przewodniczył p. *S. Sedlaczek.* Porządek obrad: 1-o. Poprawki do statutu — przyjęcie w ostatecznem sformułowaniu. 2-o. Referat p. *Janiny Bużyckiej* — „Opieka psychologiczno-społeczna nad młodzieżą, opuszczającą szkoły powszechne".

Poprawki do statutu przyjęto bez dyskusji; poczem p. *Bużycka* wygłosiła swój referat; prelegentka poruszyła w nim wiele żywotnych zagadnień; referat ten wywołał ożywioną dyskusję.

Posiedzenie 53-e. 12.III-32 r. Obecnych osób 40. Przewodniczył p. *S. Sedlaczek*. Porządek obrad: Referat d-ra *Gustawa Bychowskiego* — „Z zagadnień charakterologji psychoanalitycznej”.

Prelegent ciekawy ten referat ilustrował przykładami ze swej praktyki lekarskiej.

Posiedzenie 54-e. 16.IV-32 r. Obecnych osób 17. Przewodniczył p. *S. Sedlaczek*. Porządek obrad: 1-o. Dyskusja nad potrzebą i zakresem nauczania psychologji w szkole średniej ogólnokształcącej — z zagajeniem p. d-ra *S. Kopcińskiego*. 2-o. Sprawa koordynacji prac na terenie psychologji pedagogicznej — z zagajeniem p. *S. Sedlaczka*.

Na wniosek p. *Sedlaczka* postanowiono posiedzenia rozpoczynać o godz. 7 m. 30 (zamiast o 7-ej, jak dotychczas); następnie p. *Sedlaczek* zawiadomił zebranych, że dnia 19 marca, w dniu imienim ś. p. Prof. *Józefy Joteyko*, zostały złożone od Towarzystwa kwiaty na Jej grobie, zaś dnia 24 kwietnia, jako w czwartą rocznicę śmierci Prof. *Joteyko*, odprawiona będzie Msza św. w Kościele Zbawiciela. Poczem p. dr. *S. Kopciński*, zgodnie z pierwszym punktem porządku obrad, zagaił dyskusję nad potrzebą i zakresem nauczania psychologji w szkole średniej ogólnokształcącej. P. *Kopciński* zaznaczył, że zadaniem zebranych nie jest przekonanie siebie samych o potrzebie nauczania psychologji, gdyż co do tego przecież wszyscy zebrani są jednomyślni, chodzi o to, żeby znaleźć argumenty, któreby przekonały tych, co myślą inaczej. Następnie prelegent podkreślił znaczenie psychologji, jako jednej z podstaw samowychowania człowieka oraz jednej z podstaw wychowania społecznego. Stąd wynika konieczność udostępnienia jej całej masie młodzieży, a więc wprowadzenia jej do ostatniej klasy gimnazjum; przytem należałoby traktować ją osobno, niezależnie od propedeutyki filozofji i logiki. Na zakończenie swego przemówienia dr. *Kopciński* zaproponował, aby po dyskusji wybrać komisję, którąby sformułowała tezy i w porozumieniu z Zarządem Tow. postanowiła, w jaki sposób je opublikować.

Bardzo ożywiona dyskusja, która się po zagajeniu rozwinęła, toczyła się głównie nad zagadnieniem jaką metodę nauczania psychologji należałoby stosować ze względu na wiek młodzieży kończącej gimnazjum; co do tego zdania były podzielone. Co do innych tez — była zupełna jednomyślność.

Następnie dr. *Kopciński* ponowił wniosek wybrania Komisji. Na wniosek p. *Sedlaczka* do Komisji wybrano następujące osoby: pp. *Z. Krassowską*, *M. Uklejską*, d-ra *S. Kopcińskiego*, pułk. *T. Korniłowicza*.

Wobec spóźnionej pory drugi punkt porządku obrad został przeniesiony na następne posiedzenie.

Posiedzenie 55-e. 11.VI-32 r. Obecnych osób 15. Przewodniczył dr. *S. Kopciński*. Porządek obrad: 1-o. Przedstawienie opracowanych przez Komisję tez w sprawie nauczania psychologji w szkole średniej ogólnokształcącej. 2-o. Sprawa koordynacji prac na terenie psychologji pedagogicznej — z zagajeniem p. *S. Sedlaczka*.

Ad. 1-o. Dr. *Kopciński* przeczytał opracowane przez Komisję w formie memorjału tezy w sprawie nauczania psychologji w szkole średniej ogólnokształcącej. W memorjale tym zostały uwzględnione te momenty, które były wysunięte podczas dyskusji na poprzedniem posiedzeniu. Po wprowadzeniu jeszcze pewnych poprawek zebranie przyjęło memorjał do zatwierdzającej wiadomości. Memorjał ten postanowiono złożyć w Ministerstwie W. R. i O. P.

Ad. 2-o Ponieważ zagajenie p. *St. Sedlaczka* w sprawie koordynacji prac na terenie psychologji pedagogicznej jest podane in extenso na innem miejscu[1]), nie zamieszczamy w naszem sprawozdaniu streszczenia tego zagajenia.

[1]) Por. str. 340.

Dyskusję bardziej wyczerpującą nad tym tak ważnym i interesującym tematem postanowiono odłożyć do jednego z następnych posiedzeń, a uprzednio wydrukować w Archiwum zagajenie p. *Sedlaczka;* przyjęto tylko kilka wniosków, wysuniętych po zagajeniu; między innemi na wniosek p. *St. Studenckiego* postanowiono zorganizować konferencję przy ścisłym współudziale ośrodków prowincjonalnych, następnie na wniosek p. wizytatora *Makucha*, polecono Zarządowi zajęcie się zorganizowaniem prac związanych z przyszłą konferencją.

Felicja Felhorska
Sekretarka Tow. Psychologicznego.

Sprawozdanie z pracy Sekcji Nauczycieli Psychologji

Sekcja Nauczycieli Psychologji zorganizowała się dnia 25.IV-31 r. Zadaniem Sekcji jest opracowanie projektu nowych programów i udoskonalenie metod nauczania psychologji w Zakładach Kształcenia Nauczycieli.

Zarząd Sekcji stanowią: p. *Zofja Narutowicz-Krassowska,* inicjatorka Sekcji — przewodnicząca, p. *B. Kubski* — vice-przewodniczący, dr. *Jadwiga Szmydt* — sekretarka. Zarząd ten został wybrany na pierwszem posiedzeniu Sekcji, dnia 25.IV-31 r. po odczycie p. *Z. Narutowicz-Krassowskiej* p. t. „Cele nauczania psychologji w Zakładach Kształcenia Nauczycieli". W dniu tym rozpoczęła swą działalność Sekcja Nauczycieli Psychologji formalnie, faktycznie jednak dwa kolejne posiedzenia plenarne Tow. Psychologicznego, dnia 21.II-31 r. i 14.III-31 r., poświęcone już były zagadnieniu nauczania psychologji. Dla zobrazowania więc całości prac Sekcji i momentu rzeczywistego jej powstania podajemy streszczenie odczytu p. *Z. Narutowicz-Krassowskiej* (w redakcji prelegentki) p. t. „O nauczaniu psychologji w Zakładach Kształcenia Nauczycieli", wygłoszonego dnia 21.II-31 r. na posiedzeniu Tow. Psychol.

O nauczaniu psychologji w Zakładach Kształcenia Nauczycieli

Dziwnym jest zaiste fakt, że pomimo bujnego w ostatnich czasach rozkwitu psychologji sprawa jej nauczania budzi dotychczas tak mało zainteresowania w sferach pedagogicznych. I to nietylko w naszym kraju.

Metodyka psychologji, jako przedmiotu nauczania w seminarjach nauczycielskich, a także szkołach średnich ogólnokształcących, wcale jeszcze nie istnieje.

Materjał zaś nauczania czerpanym bywa albo wyłącznie ze źródeł przestarzałych, albo też uzupełnianym przez poszczególnych wykładających w sposób dowolny, w zależności od tego, jakiemu z tak różnorodnych dziś kierunków psychologji dany wykładający hołduje.

Przygotowanie psychologiczne absolwentów seminarjów nauczycielskich jest ogromnie niejednolitem i naogół stwierdzić niestety trzeba — bardzo niewystarczającem.

Sprawa nauczania psychologji koniecznie potrzebuje rewizji, gruntownego przemyślenia i opracowania. Powołani ku temu jesteśmy przedewszystkiem my, nauczyciele psychologji. Na terenie Towarzystwa Psychologicznego im. *Józefy Joteyko* moglibyśmy utworzyć specjalną sekcję. Proponowałabym ją nazwać: „Sekcją nauczycieli psychologji".

Zadaniem tej Sekcji byłoby opracowywanie materjału nauczania, któryby wchodził w skład programów psychologji, przedewszystkiem w zakładach kształcenia nauczycieli, oraz metod nauczania tego przedmiotu.

Praca nad materjałem nauczania napotykałaby na pewne trudności, wynikające ze stanu nieskrystalizowania, w jakim znajduje się obecnie psychologja jako nauka i z mnogości współistniejących w jej łonie kierunków. Trudności te nie są jednak, zdaje mi się, już teraz zbyt poważne i zmniejszają się nieomal z dniem każdym. W chwili obecnej daje się bowiem zaobserwować dążność już nie tyle do tworzenia nowych teoryj i kierunków psychologji, ile przedewszystkiem do wzajemnego zbliżania tych z pomiędzy nich, które się do niedawna krańcowo sobie przeciwstawiały. Można już dzisiaj mówić o nowej psychologji, jako o czemś, co nabiera coraz wyraźniejszych kształtów, a przynajmniej mówić można o głównych wytycznych nowej psychologji.

Nauczyciele psychologji, pośród których są zwolennicy różnorodnych kierunków tej nauki, osiągnąćby mogli łatwo, jak sądzę, pewien konieczny stopień uzgodnienia swych poglądów, gdyby na terenie projektowanej Sekcji udało się dojść do porozumienia w kwestji głównych wytycznych nowej psychologji. Wytyczne te są według mnie następujące:

I. Rozszerzenie się zakresu psychologji.

A. Za przedmiot psychologji uważano do niedawna jedynie tę cząstkę naszego życia psychicznego, która jest dostępna dla introspekcji, którą możemy sobie uświadomić. Obecnie usiłujemy (przy pomocy pewnych konstrukcji hipotetycznych, posługując się pewnemi schematami myślowemi) zrozumieć przebieg życia psychicznego nieświadomego. Nie zadawalnia nas już jednak t. zw. „psychologja podświadomości", dążymy teraz do ujmowania (przy pomocy tych samych schematów myślowych) całości życia psychicznego, zarówno uświadamianego przez nas, jak i nieuświadamianego.

B. Jeszcze i w drugim kierunku rozszerza się obecnie zakres psychologji. Obejmować on zaczyna także i wytwory ducha ludzkiego, które pozostają w stosunku wzajemnej zależności z życiem psychicznem jednostek.

II. Najbardziej może charakterystycznym dla nowej psychologji jest sposób, w jaki usiłuje ona ujmować (przy pomocy pewnego schematu myślowego) życie psychiczne i jego wytwory. Ten sposób ujmowania nazywanym bywa „biologicznym", albo „organicznym" (w przeciwstawieniu do dawniejszego mechanistycznego). Głównemi cechami ujmowanego w ten sposób życia psychicznego są: a) „całościowość" czy też „strukturalność", b) dynamiczność.

„Struktura" stanowi dosyć powszechnie przyjętą nazwę uniwersalnego dziś schematu myślowego, którym posługujemy się w psychologji, schematu statycznego, „organiczne stawanie się" zaś — tego samego schematu, lecz traktowanego w sposób dynamiczny. (Z pierwszym łączy się pojęcie celowości w znaczeniu „Zielgerichtheit" po niemiecku, z drugim zaś w znaczeniu „Zielstrebigkeit", czyli dążeniowości celowej). Schemat dynamiczny (organiczne stawanie się) mniej jest dotąd rozpowszechnionym niż schemat statyczny (struktura), bowiem wogóle dążenie ku dynamizmowi stanowi w dzisiejszej psychologji tendencję jeszcze świeżej daty. Zdaje mi się jednak, że tendencja ta, przynajmniej w psychologji wychowawczej, wysuwać się zaczyna obecnie coraz bardziej na miejsce czołowe.

Jeżeli chodzi o prawidłowość budowy (struktury) programów psychologji, to głównym jej warunkiem jest zdawanie sobie jasno sprawy z celu nauczania psychologji w danej szkole. W zakładach kształcenia nauczycieli głównym celem nauczania psychologji nie jest przygotowanie młodzieży do studjów uniwersyteckich, lecz dostarczenie przyszłym nauczycielom podstaw

naukowych, któreby dopomagały im do zrozumienia dzieci, które mają wychowywać i uczyć, własnej duszy, którą powinni rozwijać i wytworów psychicznych życia społecznego, w jakie mają swych wychowanków wprowadzać. Wychodząc z powyższego założenia, należałoby z dotychczasowych programów psychologji usunąć lub ograniczyć do minimum, znaczną część wiadomości, stanowiących w danym wypadku zbędny balast, wprowadzić natomiast wiele innych, prawdziwie pożytecznych i celowych.

Drugim warunkiem jest taki układ materjału nauczania, któryby uwzględniał t. zw. w dydaktyce „zasadę propedeutyki". To znaczy, że kurs epizodyczny powinien poprzedzać kurs systematyczny.

Z pośród zasad dydaktyki dzisiejszej najmniej może stosowaną w nauczaniu psychologji, a najważniejszą, jest zasada — „learning by doing" (uczenia się przez działanie). Skoro uznajemy jej słuszność, nie powinniśmy rozpoczynać nauczania psychologji od samej psychologji, czyli t. zw. przedmiotów pedagogicznych, np. w seminarjum od psychologji. Psychologja bowiem nie zawiera w sobie momentu działania. Daje ona poznanie, które o tyle tylko interesuje młodzież, o ile stanowi narzędzie, prowadzi do czynu. Nie wolno więc w zakładach kształcenia nauczycieli zaczynać nauczania psychologji bez uprzedniego uwypuklenia niektórych zagadnień wychowawczych i autowychowawczych, do rozwiązania których psychologja jest potrzebna. Najbardziej jest oczywiście wskazanem, żeby zagadnień tych dostarczało samo życie, żeby uczniowie stawali wobec konieczności ich rozwiązywania na drodze pracy nad sobą i dziećmi. Kurs więc propedeutyczny psychologji powinien być jednocześnie kursem propedeutycznym pedagogiki i autopedagogiki. Dopiero na poziomie kursu systematycznego dozwolonem jest traktowanie psychologji jako oddzielnej dyscypliny.

Poza wspomnianemi wyżej zasadami, uznanemi już w dydaktyce ogólnej i które jedynie, gdy chodzi o psychologję zdają się być nowością, metodyka psychologji posiadać oczywiście będzie pewne zupełnie odrębne swe wskazania. Metodyki tej jeszcze niema, musi się ona tworzyć od początku. Wspomnę tylko o niektórych nasuwających się uwagach, jakie zasługują według mnie na podkreślenie. Więc np. sądzę, że wobec tego, iż struktura pojęć psychologicznych jest ogromnie skomplikowaną i dojrzewać może bardzo powoli, należy na proces tworzenia się pojęć psychologicznych oddziaływać w sposób specjalny, pozostawiać nań dostateczną ilość czasu i w żadnym razie nie doprowadzać uczni do definicji tych pojęć w nadmiernie przyspieszonem tempie. Zdaje mi się też, że powinniśmy dbać troskliwie o prawidłowość tworzącego się w umysłach młodzieży podstawowego schematu myślowego, jakim posługujemy się dziś w psychologji. Może nawet specjalne ćwiczenia byłyby w tym celu wskazane. Sądzę, że dla przyszłych wychowawców ważnem jest nauczenie ich posługiwania się nietylko schematem statycznym lecz i dynamicznym (a więc dopomagania sobie raczej wyobrażeniami także ruchowemi nie zaś wyłącznie wzrokowemi, w wypadkach, w których potrzebną jest pomoc wyobrażeń symbolicznych dla opranowania nowych i trudnych pojęć psychologicznych).

Dyskusja na **pierwszem posiedzeniu Sekcji,** dnia 25.IV-31 r. toczyła się w różnych kierunkach — rzucono wiele projektów. Przedewszystkiem poruszono zagadnienie metod nauczania psychologji. Ogólnie uznano, że punktem wyjścia dla wykładu psychologji musi być życie konkretne, jakiś fakt, zagadnienie życia, np. zagadnienie woli, uczenia się, przeżycia osobiste i t. d. Inne tematy były zaledwie dotknięte, jak np. ustosunkowanie psychologji ogólnej i psychologji dziecka oraz pedagogiki; krytyka podręczników.

Potem dyskusja przeszła na temat programu pracy Sekcji. Rzucono następujące projekty: 1) praca nad metodą i programem, 2) referowanie ogólnych zagadnień psychologicznych, 3) dyskusja nad trudnościami, z ja-

kiemi spotykają się nauczyciele psychologji, 4) rozesłać ankietę, dotyczącą trudności nauczania, 5) ująć krytycznie obecny program, 6) referować próby innego nauczania psychologji — jako podstawy nowego programu — byłby to żywy materjał.

Ostatecznie przyjęto projekt p. *Dzierzbickiej* i postanowiono następne posiedzenia poświęcić próbom nowego nauczania.

Drugie posiedzenie d. 24 października 1931 r. zagaił p. *B. Kubski*. Prelegent w przemówieniu swojem p. t. „Dyskusja na temat nauczania psychologji w zakładach kształcenia nauczycieli" ujął w kilku punktach ujemne strony dzisiejszego nauczania psychologji i jednocześnie ogólnie wskazał kierunek zmiany w nauczaniu.

P. *Kubski* zaznaczył na wstępie, że obecnie nie uczą: 1) psychologji, tylko „o psychologji", 2) ucząc, za mało zwracamy uwagi na osobiste przeżycia, 3) program, zakres i układ zbyt obszerny, za dużo miejsca poświęcono psychologji poznania — a za mało uczuciom i woli. Dalej poruszył kwestje podręczników—wypisów — kwestje przyjęcia jednego kierunku — czy kompilacje — i podkreślił konieczność metody poglądowej — oparcia się na samoobserwacji.

W dyskusji nietylko omawiano kwestje poruszone przez p. *Kubskiego*, ale wysunięto i inne jeszcze słabe strony nauczania jak: brak dobrych ćwiczeń psychologicznych, trudność korzystania z kilku podręczników. Rzucono pytanie, jak utrwalać materjał? Po tym wstępie tok dyskusji ustalił się nad tematem — co powinno być punktem wyjścia dla wykładu i nad stosunkiem psychologji ogólnej do psychologji dziecka i do pedagogiki.

Oczywiście jak na pierwszem posiedzeniu tak i teraz wszyscy się wypowiedzieli za tem, że psychologja musi być ujęta od strony życia, prowadzona poglądowo, punktem wyjścia muszą być przeżycia. Różnice zaznaczyły się, gdy chodziło o zdecydowanie się, czy to mają być przeżycia osobiste (p. *Krassowska,* p. *Korczyńska,* p. *Kaczyńska*), czy zaobserwowane na dziecku (p. *Dzierzbicka*), t. j. czy rozpoczynać naukę od psychologji ogólnej, czy od psychologji dziecka. Z tych rozważań wypłynęło nowe zagadnienie — czy wogóle należy wyodrębniać psychologję ogólną, dziecka i pedagogikę — czy nie lepiej traktować całościowo (p. *Kaczyńska* i p. *Krassowska*), a wyodrębnienie wprowadzić jako konieczność pod koniec kursu. P. *Dzierzbicka* wypowiedziała się za traktowaniem oddzielnie, gdyż takie chaotyczne ujęcie utrudnia orjentowanie się.

Dyskusja ujawniła, że obecni na posiedzeniu nauczyciele psychologji — niezależnie od podręczników i programów—prowadzą wykłady metodą poglądową; punktem wyjścia lekcji jest bądź przeżycie osobiste uczni (p. *Korczyńska,* p. *Uklejska,* p. *Krassowska*), bądź dążenia zaobserwowane u dzieci (p. *Dzierzbicka*).

Ustalono cel nauczania psychologji — poznanie siebie, dziecka, zrozumienie życia — obudzenie dążeń do doskonalenia się.

Co do podręcznika, to większość wypowiedziała się za kilkoma podręcznikami — za obznajmieniem z różnemi kierunkami.

W rozważaniu zapytania, jak uczyć młodzież czytać, zaproponowano dwie metody: 1) przed czytaniem przerobić materjał — zagadnienia trudne (p. *Dzierzbicka*); 2) postawić pytanie i kazać znaleźć uczniowi odpowiedź w danej książce (p. *Korczyńska* i p. *Krassowska*).

W czasie dyskusji postawiono następujące wnioski:

1) P. *Dzierzbicka* — Ułożyć wspólnemi siłami całokształt ćwiczeń związanych z pracą seminaryjną. Każdy da projekt i prześle do Zarządu.

2) P. *Kubski* podaje projekt ułożenia konkretnego zakresu i układu kursu psychologji. Opracuje komisja, a zebranie ogólne przedyskutuje.

3) P. *Kaczyńska.* Każdy niech przygotuje zagadnienie zasadnicze, jako punkt wyjścia lekcji.

4) P. *Kaczyńska.* Wybrać wypisy z literatury polskiej i zagranicznej.

Na trzeciem posiedzeniu Sekcji dnia 5 grudnia 1931 r. wygłosiła odczyt p. Dr. *Z. Korczyńska* p. t. „Zainteresowanie młodzieży, jako punkt wyjścia nauczania psychologji." Umieszczamy poniżej streszczenie odczytu, podane przez prelegentkę.

„Metody nowoczesne nauczania, koncentrujące się koło „ośrodków zainteresowań", odnoszą się nietylko do dzieci w przedszkolu i w szkole powszechnej.

Ten życiowy punkt widzenia stosujemy i do starszej młodzieży, gdyż tylko wtedy pewni będziemy dodatnich wyników nauczania, jeżeli potrafimy związać temat naszych lekcyj z tem, co najżywiej porusza serce młodzieży.

Jeżeli uczniowie zrozumieją, że psychologja to umiejętność zdawania sobie sprawy z naszych myśli, uczuć i dążeń, że daje klucz do otwierania tajemnych poruszeń naszej istoty, a zarazem pozwala dokładniej poznać nasze otoczenie — wygraliśmy sprawę.

Zależność naszego usposobienia od najrozmaitszych czynników jak rasa, klimat, tradycja, zdrowie i t. p. a możność i umiejętność wyzwalania się, przynajmniej w granicach możliwości, duchowego opanowywania, rozwijania, kształtowania swego „ja", wypracowania swego charakteru moralnego, — to są tematy bardzo pociągające młodzież. To też nawiązywanie wiedzy psychologicznej o właściwościach naszego ustroju psycho-fizycznego, do tych szerszych horyzontów pozbawi nasze lekcje suchości i pedanterji, a nada im cechą aktualności, zabarwi je rumieńcem życia.

Obserwacje na temat zachowania się kolegów, znajomych, grup ludzi na ulicy, w teatrze oraz introspekcyjne badania, mogą być w najrozmaitszy sposób wyzyskane jako punkty wyjścia w nauczaniu psychologji".

Dyskusja rozwinęła się na tematy następujące: Cel nauczania psychologji — czego uczyć młodzież — jaki materjał podawać — sposób uczenia planowy czy impresjonistyczny. W dyskusji brali udział prof. *Baley,* p. *Dzierzbicka,* dr. *Korczyńska,* p. *Krassowska* i senator *Kopciński.*

Celem nauczania psychologji — zrozumienie dziecka — kształtowanie się osobowości.

Propozycja zaznajomienia młodzieży z typologją, charakterologją spotkała się z opozycją p. *Dzierzbickiej* i p. *Krassowskiej,* ze względu na niebezpieczeństwo pośpiesznego sądzenia, zamknięcia człowieka w formuły, ujęcia w jakąś stałą klasę, unieruchomienie; — gdy tymczasem ze względów wychowawczych winno się podkreślać fakt stawania się, kształtowania charakterów *(Schand, Adler).* Również konieczne jest podkreślanie trudności zbadania, sądzenia człowieka — uświadomić złożoność struktury.

Z przyjętej ogólnie metody — punktem wyjścia dla lekcji psychologji jest życie — wypływa zagadnienie planu nauczania. Tu zdania były podzielone: jeden punkt widzenia — początkowo ujęcie powierzchowne, dać całość, a pod koniec roku usystematyzować; korzyść metody impresjonistycznej — samorzutny dobór zagadnień; plan tu jest giętki (p. *Krassowska*); — drugi punkt widzenia — plan powinien być, a przykłady brane w miarę potrzeby z życia (p. *Korczyńska*). P. *Dzierzbicka* i p. *Kopciński* widzą niebezpieczeństwo dyletantyzmu w metodzie impresjonistycznej — praca musi być rzetelna, poważna; przedmiot jest sam przez się interesujący — wyszukiwanie zainteresowań jest zbędne.

Na czwartem posiedzeniu Sekcji, dnia 13.II-32 r. wygłosił odczyt pułk. *Tadeusz Korniłowicz* p. t. „Zagadnienie pracy, jako punkt wyjścia lekcji psychologji". Poniżej podajemy streszczenie tego referatu w redakcji referenta.

„Zagadnienie pracy wogóle, a w szczególności problemy związane z pracą zawodową, są pojęciami, z któremi uczeń spotyka się ustawicznie. w szkole i poza szkołą. Praca bywa rozpatrywana z punktu widzenia chemiczno-fizycznego, (pojęcia energietyki), fizjologicznego, etycznego, religijnego, społeczno-gospodarczego, oraz z praktyczno-życiowego stanowiska. W każdym zawodzie można znaleźć przykłady doniosłości czynników psychicznych, wpływających na sposób wykonania i na wydajność danej pracy. Przedewszystkiem zagadnienie pracy wiąże się z analizą działania dowolnego, przeciwstawiającego się czynnościom od woli człowieka niezawisłym. Zagadnienie woli, omawiane zwykle w ostatnich rozdziałach podręczników psychologji, można więc wysunąć na plan pierwszy w myśl zasady „całościowego" ujmowania podawanej wiedzy. Opisanie automatyzmów odruchowych, odruchów skojarzonych i czynów, będących wynikiem usiłowań, postanowień, planów działania, chęci, wiary, — wprowadza odrazu ucznia w świat zagadnień psychologicznych, dla każdego człowieka aktualnych. Zaciekawienie potęguje się przez podanie informacyj o praktycznych zastosowaniach psychologji w dziedzinach organizacji pracy, badań uzdolnień pracowników i nauki o typach ludzkich. Analiza życia uczuciowego, wzruszeń, popędów, instynktów, następuje potem, jako naturalne rozwinięcie poruszonych już tematów. Rozdział o poznawczej działalności psychiki ludzkiej, o myśleniu, o działalności zmysłów, o spostrzeżeniach, wyobrażeniach, pojęciach, sądach, o uwadze, pamięci, wyobraźni i innych dyspozycjach psychicznych, stanowi w tym układzie zakończenie programu psychologji.

Wychodząc z zagadnienia pracy w nauczaniu psychologji, nauczyciel ułatwia sobie nawiązanie teorji psychologicznych do realnego życia i niedopuszcza do książkowego wyłącznie studjowania psychologji.

W ten sposób ujęty program psychologji mógłby poniekąd zastąpić nieistniejący, a tak potrzebny w szkole ogólno-kształcącej przedmiot, jak „nauka o pracy"."

Dyskusja, która się po referacie rozwinęła, dotyczyła metody, podanej w referacie, oraz niektórych zagadnień psychologicznych, poruszonych przez prelegenta. W dyskusji brali udział: prof. *Baley*, p. *Bużycka*, p. *Dobrowolska*, p. *Kubski* i p. *Wojciechowski*. Ogólnie z uznaniem odniesiono się do metody nauczania psychologji, stosowanej przez płk. *Korniłowicza;* uznano za bardzo wartościowe takie praktyczne traktowanie psychologji, bowiem zbyt naukowy wykład nie jest życiowy (p. *Kubski*); w szkole praktycznej takie ujęcie jest dobre, przejrzyste, interesujące, można się z niem zgodzić (prof. *Baley*). — Poza metodą omawiano zagadnienia, poruszone przez prelegenta w referacie, jak: stosunek mechanizmu woli do autosugestji, czyn a akt woli, walka motywów, ruch zautomatyzowany a wzruszenie.—Prelegent zakończył dyskusję wskazówkami metodycznemi: radzi nie zaczynać od analizy, wykłady powinny rozpocząć się od syntezy, podać wiedzę można w zwartym logicznym systemie, pojęcia winny być sprowadzone do wyobrażeń, postrzeżeń, — nie należy dawać gotowych pojęć.

Na piąte posiedzenie był projektowany odczyt d-ra *Kopcińskiego* „O potrzebie i zakresie nauczania psychologji w szkole średniej ogólnokształcącej", ze względu jednak na ważność tematu został on przeniesiony na posiedzenie ogólne Towarzystwa Psychologicznego.

Dnia 13.IV-32 r. odbyło się **piąte posiedzenie Sekcji;** p. *Sedlaczek* wygłosił na niem sprawozdanie z artykułów, traktujących o psychologji w zakładach kształcenia nauczycieli w Erfurcie i Altonie, ogłoszonych w Zeitschrift für pädagogische Psychologie, r. 1931, nr. 3 (*Artur Hoffmann* — Die psychologische Schulung in Rahmen der Bildungsaufgaben einer pädagogischen Akademie. Psychol. Seminar zu Erfurt; *Gerhard Pfahler* — Die psychologische Ausbildung an der Pädag. Akademie in Altona).

Było to ostatnie posiedzenie przed wakacjami, gdyż członkowie Sekcji wzięli czynny udział w opracowaniu memorjału w sprawie nauczania psychologji w szkole średniej ogólnokształcącej. (Patrz sprawozd. Tow.) [1]).

Poza odczytami Sekcja zorganizowała Komisje i wydała odezwę; w połowie grudnia 1931 r. odezwa ta została rozesłaną do członków Sekcji; treść jej jest następująca:

Zawiadamiamy W. P., że przy Towarzystwie Psychologicznem imienia dr. prof. *Józefy Joteyko* powstała Sekcja Nauczycieli Psychologji w Seminarjach z inicjatywy p. *Z. Krassowskiej*.

Sekcja ma opracować projekty nowych programów [2]) i udoskonalić metody nauczania psychologji w Zakładach kształcenia nauczycieli. Po paru wstępnych odczytach, wygłoszonych przez p. *Krassowską*, ostatecznie w dniu 25.IV-31 r. ukonstytuowała się Sekcja — przewodnicząca p. *Z. Krassowska*, vice-przewodn. p. *B. Kubski* i sekretarka dr. *J. Szmydtówna*. Postanowiono prowadzić pracę w dwu kierunkach: nad zagadnieniem metody nauczania psychologji i nad zagadnieniem materjału. Na III-ciem posiedzeniu Sekcji dn. 24.X-31 r. wyłoniły się konkretne projekty pracy, z któremi zwracamy się do wszystkich nauczycieli psychologji.

1) Opracowanie choćby jednego tylko zagadnienia, które mogłoby być punktem wyjścia lekcji psychologji (temat dowolny).

2) Opracowanie choć kilku ćwiczeń, stosowanych na lekcjach psychologji.

3) Wskazanie materjału z literatury polskiej i obcej, który ma stanowić literaturę psychologiczną dla młodzieży.

Prosimy o współudział w pracy przez nadsyłanie do zarządu Sekcji swoich pomysłów, szczególnie odnośnie tych trzech punktów. Materjał nadesłany będzie opracowany przez Zarząd, a następnie poddany krytyce ogólnego zebrania Sekcji.

Za Zarząd:
(—) *Dr. Jadwiga Szmydt*
Marszałkowska 33 m. 9

Listopad, 1931 r.

Odpowiedzią na pierwszy punkt odezwy były odczyty p. dr. *Z. Korczyńskiej* i pułk. *P. Korniłowicza*. W marcu 1932 r. zwróciliśmy się z odezwą do szerszego koła nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Odpowiedzi dotychczas niema.

Sekcja wyłoniła trzy komisje: komisję wypisów i dwie komisje programowe. Kom. wypisów rozpoczęła swą pracę 9.III, osób 8. — Dn. 25.IV zorganizowała się komisja programowa celem opracowania programu psychologji szkoły średniej ogólnokształcącej. Kom. ta opracowała memorjał, który z końcem czerwca został złożony w M. W. R. i O. P. Przewidywana jest dalsza praca komisji w porozumieniu z Ministerstwem. Trzecia Kom. opracowuje program i materjał przedmiotów pedagogicznych w liceum pedagogicznem — rozpoczęła pracę w czerwcu.

dr. Jadwiga Szmydtówna
Sekretarka S. N. P.

---

[1]) Pierwsze posiedzenie Towarzystwa, poświęcone temu zagadnieniu odbyło się dnia 16.IV-32 r., drugie zaś dnia 11.VI-32 r. (patrz sprawozdanie z posiedzeń Towarzystwa).

[2]) Sprawa ta staje się aktualną, ponieważ M. W. R. i O. P. ma zamiar poddać rewizji program przedmiotów pedagogicznych.

Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze

ST. SEDLACZEK

KOORDYNACJA PRAC NA TERENIE PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ

(Zagajenie dyskusji w Tow. Psychologicznem im. *J. Joteyko* na posiedzeniu w dniu 11 czerwca 1932 r.)

Potrzeba koordynacji prac na polu psychologji pedagogicznej zdaje się być oczywistą. Ostatnio w gronie członków Zarządu Towarzystwa mówiliśmy o niej, ukazał się też niedawno artykuł, poświęcony tej sprawie[1]; do artykułu tego jeszcze powrócę. Rzucę parę przykładów, które wskażą, w jakich dziedzinach zorganizowana praca zbiorowa psychologów wydaje mi się pilną i nieodzowną.

Każdy, kto zetknął się z naszą literaturą psychologiczną, czyto dla własnego zadowolenia naukowych zainteresowań, czyto w pracy zawodowej nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, przyzna, że współczesny język psychologiczny stanowi wielką trudność nietylko dla początkującego psychologa. Właściwie niema takiego wspólnego polskiego języka: różne szkoły mówią językami mniej lub więcej swoistemi, a niektórzy autorzy, nawet w podręcznikach dla średniego poziomu nauczania, używają terminologji, powiedzmy, oględnie, swobodnej. W tych warunkach samo porozumienie się co do terminologji, a w nauczaniu przyswojenie sobie terminologji przez uczniów wymaga czasu i w znacznym stopniu zbytecznej pracy. Sprawę pogarsza brak odpowiedniego podręcznika, któryby uwzględnił stan współczesnej psychologji ogólnej i pedagogicznej i systematycznie, naukowo wprowadzał w jej zasadnicze pojęcia, jak to np. czyni w dziedzinie psychologji ogólnej Zarys *Witwickiego.*

Dwa z powyższego dają się wywieść postulaty: 1) opracowanie słownika, choćby słowniczka psychologicznego, w rodzaju *Giesego;* 2) ustalenie polskiego słownictwa psychologicznego.

O ile jeszcze słownik może opracować jedna osoba lub parę osób w prywatnem porozumieniu i na własną odpowiedzialność, o tyle ustalenie

---

[1]) Dr. *Tadeusz Strumiłło,* O niektórych pilnych postulatach w sprawie badań psychologicznych w szkole, Ruch Pedagogiczny, Rok 1932, Nr. 3, str. 76 i n.

słownictwa jest sprawą z natury społeczną i musi być dokonane przez jakąś kompetentną zbiorowość.

Kiedy się nad tem zastanawiałem, zdałem sobie sprawę oczywiście, że jest to kompetencja, prawo i obowiązek sfer uniwersyteckich. Jeśli nic nie słychać o ich w tej dziedzinie inicjatywie, to zapewne dlatego, że nie istnieje, o ile wiem, organ, któryby był wyraźnie do pracy tego rodzaju powołany. Nasze Towarzystwo ma obowiązek przyczynić się do powstania takiego organu.

Inny przykład potrzeby koordynacji. Prowadzi się badania w różnych miejscowościach, szkołach i pracowniach przy pomocy różnych metod i testów. Jeżeliby już nie dało się narazie uzgodnić, choćby częściowo, metod, to nasuwa się, jako oczywisty postulat oszczędności, zorganizowanie przynajmniej wspólnego wydawania druków, testów, tych samych, wychodzących dziś w różnych nakładach [1]).

Jedną z szczegółowych kwestyj jest także sprawa obrony prawnej tytułu psychologa, oraz uprawnień do zakładania i prowadzenia poradni psycho-pedagogicznych. Obecnie niema w tej sprawie, o ile wiadomo, żadnych postanowień, a w miarę rozwoju zastosowań psychologji można się obawiać nadużyć ze strony osób, traktujących psychologję stosowaną jako źródło zarobku, bez względu na przygotowanie.

Przejdźmy jednak do szerszego postawienia sprawy.

Wiemy, że na jesieni r. ub. pracowano forsownie nad ustaleniem podstaw psychologicznych nowego ustroju szkolnego i nowych programów. Pracę wykonano olbrzymią, ale czy można ją uważać za zakończoną, czy, raczej, nieraz nie trzeba sobie było powiedzieć, że narazie nie mamy jeszcze dostatecznych podstaw w wynikach polskich badań psychologicznych do tworzenia fundamentów psychologicznych wychowania i nauczania? Nikt chyba nie zakwestjonuje potrzeby kontynuowania badań w różnych dziedzinach psychologji pedagogicznej, a to wymaga opracowania planu obejmującego możliwie całą Polskę, wymaga też jakiegoś kierownictwa.

Tu przechodzę do wspomnianego artykułu d-ra *T. Strumiłły*. Autor stwierdza: 1) „metody badań psychologicznych tak zostały udoskonalone, a wyniki ich mogą być na tyle szkole pożyteczne, że winno być nakazem chwili energiczne dążenie do powszechnego, a narazie jak najszerszego wprowadzenia tych badań do szkół wszelkich stopni i typów", 2) „prace w tym kierunku są podejmowane tylko sporadycznie, prywatnie, lokalnie", nie mogły dać dotąd poważnych wyników, co wpływa raczej zniechęcająco, niż zachęcająco na nauczycielstwo i władze; odczuwa się brak zorganizowanej na większą skalę akcji zbiorowej. Stąd postulaty natury organizacyjnej: I) „stworzenia ośrodka porozumiewawczego, uzgadniającego i planującego, a może i w pewnej mierze kierującego, dla pracowników w dziedzinie szkolnych badań psychologicznych; II) tworzenia ośrodków badań w większych miastach, będących siedzibami kuratorów szkolnych [2]); III) jednania pracowników dla sprawy badań psychologicznych w szkołach (odpowiednie postawienie psychologji w zakładach kształcenia nauczycieli, propaganda, kursy specjalne, odpowiednie warunki pracy np. w formie stanowisk psychologów szkolnych; IV) tworzenie szkolnych ognisk psychologicznych dla poszczególnych zakładów lub miejscowości.

---

[1]) Ministerstwo W. R. i O. P. scentralizowało już częściowo wydawnictwo testów w ten sposób, że zamówienia z wszystkich szkół technicznych zbiera Zakład Psychotechniczny w Warszawie, Wspólna 81, a wykonywa Państwowa Szkoła Przemysłowa w Bydgoszczy.

[2]) W Warszawie zaczątek takiego ośrodka stanowi Kuratoryjna Komisja porozumiewawcza międzypracownicza.

Wśród środków, zmierzających do realizacji powyższych postulatów, zwłaszcza 1-go, dr. *Strumiłło* proponuje, „żeby organizacje nauczycielskie podjęły inicjatywę przez zwołanie odpowiedniej konferencji i przez zwrócenie się do właściwych czynników urzędowych".

Jesteśmy z dr. *Strumiłło* zgodni w swem odczuciu potrzeby szerszego postawienia prac w dziedzinie psychologji pedagogicznej, potrzeby także porozumienia się pracowników.

Zgłaszam zatem przedyskutowanie następujących tez i propozycyj:

I. 1) Dojrzewa potrzeba zwołania konferencji instytucyj i osób pracujących na polu psychologji pedagogicznej, celem porozumienia się co do programu pracy i jej skoordynowania.

2) Przygotowanie konferencji wymaga conajmniej roku prac wstępnych. Prace te powinnyby być podjęte bezzwłocznie.

3) Tow. Psychologiczne im. *J. Joteyko* porozumie się z zainteresowanemi czynnikami uniwersyteckiemi, stowarzyszeniami pokrewnemi, a także nauczycielskiemi, z redakcjami odpowiednich czasopism, w celu utworzenia Komitetu organizacyjnego konferencji.

II. Towarzystwo inicjuje wystąpienie do władz z postulatami co do koordynacji badań psychologicznych na terenie szkoły w sprawach najpilniejszych.

III. Towarzystwo przystępuje do pracy nad słownikiem psychologicznym, jako pracy wstępnej do ustalenia polskiej terminologji psychologicznej.

Sprawozdania z książek i czasopism

Dr. Marja Grzegorzewska. *Psychologja Niewidomych.* Tom I. Nakładem Tow. Pedagogicznego. Warszawa.

Kiedy na tem miejscu chcę wypowiedzieć kilka uwag o książce p. *M. Grzegorzewskiej,* to muszę się zastrzec przedewszystkiem, iż nie stać mię na kompetentną ocenę tego dzieła. Ocenić bowiem wartość książki, która w całości poświęcona jest pewnemu specjalnemu zagadnieniu, może naprawdę tylko ten, kto sam nad tem zagadnieniem pracuje i należycie opanował jego literaturę. Niestety w tej chwili bardzo szczupłe jest jeszcze w Polsce grono osób, których specjalnością byłby dział psychologji, tak świetnie reprezentowany u nas przez p. *Grzegorzewską.* Tem się tylko tłumaczy fakt, iż chociaż nie specjalista, chciałbym podkreślić znaczenie dzieła p. *Grzegorzewskiej.* Jest to monografja zakrojona na szeroką miarę, jak na to wskazuje pierwszy, wcale pokaźny tom, który dotychczas się ukazał. Polska monografja psychiki niewidomych nietylko nie będzie ustępować obcym monografjom tego przedmiotu pod względem szerokości i kompletności ujęcia tematu, lecz zajmie pośród nich niewątpliwie czołowe miejsce, życzyćby tylko należało, by p. *Grzegorzewska* mogła w czasie jak najkrótszym wydać drugi tom swojej książki i w ten sposób doprowadzić tak szczęśliwie rozpoczęte dzieło do końca. Dopiero wtedy, gdy ukaże się zapowiedziany tom drugi, przyjdzie właściwy moment na szczegółowe zorjentowanie się w tem wszystkiem, co książka pani *Grzegorzewskiej* ze sobą przynosi. Obecnie chciałbym tylko zaznaczyć, iż p. *Grzegorzewska* nietylko dba o to, by w swojej psychologji niewidomych uwzględnić w sposób jak najpełniejszy dotychczasową literaturę przedmiotu i że wykorzystuje w ilości obfitej swoje własne badania na tem polu oraz rezultaty długoletniego obcowania z niewidomymi, co jej umożliwia pozycja jej jako dyrektorki Instytutu Pedagogiki Specjalnej; usiłuje ona ponadto z dużą wnikliwością oprzeć zrozumienie i wytłumaczenie psychiki niewidomych na podstawie najnowszych teoryj i poglądów w zakresie psychologji ogólnej. P. *Grzegorzewska* jest, jak to się ujawnia we wszystkich niemal rozdziałach jej książki, zwolenniczką tak zwanej psychologji postaci, czy też psychologji strukturalnej. Opierając się na badaniach i zdobyczach należącej tu grupy psychologów, stara się p. *Grzegorzewska* trudne dotychczas do wytłumaczenia zjawiska, spotykane w świecie niewidomych, prześwietlić przy pomocy koncepcji tej właśnie psychologicznej szkoły. Fakt ten ma znaczenie nie dla samej tylko psychologji niewidomych, wprowadzając ją tem samem na nowe tory. Ma on również znaczenie dla psychologji strukturalnej, zyskuje bowiem ona w ten sposób nowy teren zastosowania, który może stać się probierzem jej wartości.

Poza wartością ściśle naukową monografja p. *Grzegorzewskiej* mieć będzie niewątpliwie także duże praktyczne znaczenie. Istnieje bowiem w Polsce szereg zakładów, które skupiają w sobie niewidomych. Istnieje też nie tak już szczupły personel ludzki zajęty ich opieką. Dla nich będzie książka p. *Grzegorzewskiej* cennem źródłem informacyj, pozwoli im zgłębić bliżej świat niewidomych i wyczuwać lepiej ich potrzeby. Okoliczność tę tembardziej trzeba podkreślić, iż polska literatura psychologiczna w tym zakresie, pomijając poprzednie prace p. *Grzegorzewskiej*, jest prawie znikomą, a obca literatura przedmiotu jest mało dostępną nawet dla tych, których zajęcia zawodowe, czy też swobodne zainteresowania skłaniałyby do studjów w tym właśnie kierunku.

Stefan Baley

Prof. Dr. Józefa Joteyko (B. Kierownik Pracowni Psychofizjologicznej Uniwersytetu Brukselskiego). *Znużenie (la fatique).* Z portretem autorki oraz 13 rysunkami w tekście. Przetłumaczył *Jan Falkowski,* absolw. med. Pod redakcją Prof. Dr. *Franciszka Czubalskiego.* Warszawa. Skład główny w Książnicy - Atlas, 1932, str. 276.

Jest to praca o charakterze ogólnym, oświetlająca zjawisko zmęczenia wszechstronnie: zarówno ze strony fizjologji, psychologji i patologji jak również jego rolę społeczno - wychowawczą i ekonomiczną.

Wychodząc z biologicznej definicji zmęczenia, autorka omawia warunki powstawania zmęczenia oraz jego rolę biologiczną: obrona organizmu przed uszkodzeniem.

Przechodząc do teoryj, dotyczących pochodzenia oraz lokalizacji zmęczenia, poddaje autorka krytyce teorję zmęczenia centralnego *Mossa,* broniąc gorliwie teorji zmęczenia obwodowego (zmęczenie powstaje naskutek działania substancyj toksycznych na zakończenia nerwowe w mięśniach). Do teorji tej powraca wielokrotnie w różnych miejscach książki. Właściwie każda z tych teoryj ma swoich zwolenników i brak decydujących argumentów, przemawiających wyłącznie za jedną z nich. Z całego szeregu objawów, występujących przy pracy fizycznej, niektóre mają charakter stały, występują zawsze przy pracy, naprz. zmiana współczynnika oddechowego $\frac{CO_2}{O_2}$ Inne objawy występują mniej regularnie — naprz. stwierdzonego przez *Sahy'ego* zmniejszenia ciśnienia krwi, nie potwierdzili *Jellinek* i *Kimura.*

Również i pracy umysłowej towarzyszy cały szereg objawów analogicznych jak przy pracy fizycznej. Jednak regularność ich występowania ulega znacznym wahaniom i jest trudniejszą do stwierdzenia.

Stwierdzenie zależności między procesami chemicznemi, fizjologicznemi i psychicznemi nie ulega wątpliwości; stwierdzony został wpływ pracy fizycznej na umysłową i odwrotnie — jednak istota tej wzajemnej zależności pozostaje nieznana. Próby znalezienia odpowiednika energetycznego dla pracy umysłowej nie powiodły się. Klasyczne badania *Atwatera* dały wynik ujemny. Tak więc procesy psychiczne i fizjologiczne nadal dzieli przepaść; nie udało się znaleźć przejścia od jednych do drugich.

Ale czy nie jest to tylko kwestją odpowiedniej metodyki? Przecież jeśli idzie nawet o pracę fizyczną, to wydajność użyteczna energji, w odniesieniu do poszczególnych grup mięśni, jest bardzo różna.

Niektóre rozdziały pracy oparte są w znacznej części na własnych badaniach autorki, naprz. Rozd. VIII, XI. Przy rozpatrywaniu ergogramów operuje autorka pojęciem t. zw. ilorazu zmęczenia $\frac{H}{N}$ (gdzie H — oznacza wysokość, a N — ilość skurczów). Niewątpliwie współczynnik ten może oddać pewne usługi, brak jednak dostatecznych dowodów o ile H jest wyrazem wyłącznie wysiłku mięśni a N — wysiłku nerwów.

Autorka poddała szczegółowej analizie krzywą ergograficzną i dała jej wyraz matematyczny, mianowicie: niezależnie od typu osobnika jest to parabola 3-go rzędu. Każdy z parametrów tej krzywej ma swój odpowiednik fizjologiczno-chemiczny. Zarówno w pracy fizycznej, jak i pracy umysłowej ustalono trzy zasadnicze typy zmęczenia. Zmęczenie wzrasta szybciej od pracy, czyli stosunki te są odwrotne niż w prawie *Webera*. Analogicznie zachowuje się również ból.

Również i pod innemi względami stwierdza autorka związek między bólem i zmęczeniem: „ból i zmęczenie pojawiają się naskutek zadziałania nadmiernie silnej podniety". Zmęczenie bierne występuje jaskrawo wskutek wzruszeń, bólu lub nudy.

Daleko posunięte stopnie zmęczenia prowadzą pośrednio, bądź bezpośrednio do chorób. Bezpośrednie działania chorobotwórcze ujawnia się w dwojaki sposób: 1) działanie przewlekłe, akumulacyjne naskutek przeforsowania, oraz 2) działanie nagłe w rodzaju szoku w przypadku silnych wzruszeń (strach). Skutki pierwszego rodzaju ujawniają się w postaci stanów gorączkowych, neurastenji, drugiego rodzaju — to psychonerwice. Jednym i drugim poświęcone są końcowe rozdziały książki, w których zebrany jest bogaty materjał doświadczeń wojennych.

Autorka wyprowadza śmiało i konsekwentnie szereg praktycznych wniosków, jakie się nasuwają już obecnie z naszej znajomości praw rządzących zmęczeniem. Wnioski te są bardzo ważne dla wielu dziedzin życia takich, jak np.: wojsko, przemysł, sport.

Tłumaczenie bardzo staranne, pominąwszy bardzo nieliczne niejasności. Naprz. „Do jadów podnoszących ciepłotę ustroju, należą: strychnina, weratryna... ciała zaś znieczulające, alkaloidy i t. p. obniżają temperaturę". Przecież strychnina, weratryna to też alkoidy, więc wystarczyłoby powiedzieć: niektóre alkaloidy.

Wydaje mi się tylko. że niedostatecznie przeprowadzono rozgraniczenie terminów: zmęczenie i znużenie. W każdymbądź razie terminy te niezawsze są stosowane tak, jak to jest przyjęte w literaturze zagranicznej: zmęczenie — dla oznaczenie stanu objektywnego zużycia organizmu (fizjologja), znużenie — dla oznaczenia stanu subjektywnego, odczuwania zmęczenia (psychologja).

Praca ta w języku polskim pojawia się po 11 latach od chwili ukazania się oryginału w języku francuskim. Niektóre rozdziały, jak to już zaznaczył we wstępie prof. *Czubalski,* wymagały obecnie rozszerzenia, naprz. przebieg procesów biochemicznych, metodyka badania i inne.

Tem niemniej książka przedstawia w ciekawy sposób zagadnienie pracy i zmęczenia i interesującym się temi kwestjami daje dość wszechstronny obraz. Pożądane, aby dotarła do jak najszerszych kół inteligencji.

H. Targoński

Skala Inteligencji Bineta - Termana. Pod kierownictwem Prof. Stefana Baleya — przetłumaczyli uczestnicy seminarjum psychologji wychowawczej U. W. Książnica - Atlas. 1932.

Z pośród wszystkich testów, skala testów *Bineta,* względnie jej standaryzowane, poprawione wydanie, dokonane przez *Termana,* jest chyba skalą, najczęściej w szkołach stosowaną. Tłumaczono ją też już kilkakrotnie na język polski. Ci, którzy dokonali dotychczasowych tłumaczeń, nie znali jednak przeważnie podstawowego dzieła *Termana* p. t. „The Mesurement of Intelligence", w którym autor przedstawił wyniki swych badań i omówił obszernie swoją modyfikację skali *Bineta.* Niektórzy z tłumaczy z całą pewnością nie znali języka angielskiego i dokonali tłumaczenia według niemieckiego lub francuskiego tekstu.

Stosowania testów *Bineta* i *Bineta - Termana* było uprawiane u nas wogóle z pewnym dyletantyzmem. Posługiwanie się temi testami jest rzeczą napozór łatwą. To też zabierano się do pracy z pewną bezkrytyczną beztroską, podawano testy mechanicznie, oceniano wyniki bezkrytycznie, sądząc, że wystarczy to zrobić tak mniej więcej według danego wzoru.

Tymczasem właśnie przy posługiwaniu się skalą *Bineta - Termana* potrzebna jest duża skrupulatność. Wyniki tylko wtedy są cenne, jeżeli przy podawaniu testu, przy instrukcji, przy ocenie trzymamy się ściśle wskazówek autora. Te wskazówki zostały przez niego opracowane bardzo dokładnie na podstawie mozolnych, wzorowych badań, i dlatego są takie ważne.

Nowe tłumaczenie, dokonane pod kierownictwem p. prof. *Baleya*, dąży do zupełnie ścisłego oddania tekstu oryginału, pozatem zawiera ono dokładne, szczegółowe wskazówki, niezbędne przy zastosowaniu i przy ocenie testu. Krótki wstęp objaśnia ogólne zasady stosowania testów. Szczególnie ważnem jest wkońcu zaopatrzenie każdej broszurki w materjał do testów. Brak tych materjałów, wzgl. trudność sprowadzenia ich z zagranicy, utrudniał dotąd badania skalą *Bineta* i obniżał wartość, jeżeli materjały zostały ad hoc zrobione.

Zgadzamy się zupełnie z tłumaczem, zaznaczającym w przedmowie, że dopiero sumienne, praktyczne przestudjowanie oryginału skali *Termana* w naszych warunkach może doprowadzić do rzeczowej, zczasem ewentualnie potrzebnej modyfikacji tej skali dla naszych warunków.

Tłumaczenie jest, zdaje się, dobre i sumienne. Jednak dopiero po dłuższem stosowaniu testów w obecnem brzmieniu będzie sobie można zdać dokładniej sprawę ze szczegółów. Może jeszcze po upływie pewnego czasu powrócimy do nich.

Stefan Szuman

Roman Ingarden: *Das literarische Kunstwerk*. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft. Max Niemeyer Verlag. Halle (Saale) 1931. Str. X+389.

Dzieło literackie jest niewątpliwie głównym przedmiotem badań nauk literackich. Co pozatem interesuje badacza literatury — życie twórcy dzieła, jego psychika, wpływy epoki, poszczególnych ludzi i ich tworów na twórcę dzieła — jest właściwie tylko pochodnie przedmiotem badania literackiego, staje się niem tylko ze względu na możność wyjaśnienia pewnych właściwości dzieła literackiego. Nie świadczy to więc dobrze o współczesnym poziomie teorji literatury, iż pojęcie głównego jej przedmiotu — dzieła literatury pięknej — jest w niej dotychczas mgliste.

Wytycznych odpowiedzi na pytanie, czem jest właściwie dzieło literackie, dostarczyło opracowane przez *Twardowskiego, Husserla* i *Meinonga* rozróżnienie aktu, treści i przedmiotu przedstawienia oraz sądu i związane z tem odróżnienie wyrażenia słownego, jego znaczenia i przedmiotu przez nie oznaczonego. Uogólnienie tego rozróżnienia stanowi klucz do zrozumienia, czem jest dzieło literackie. Jest ono bowiem tworem wielowarstwowym, złożonym z warstwy wyrażeń słownych, z warstwy znaczeń, oraz warstwy przedmiotów oznaczonych. Podkreślenie wielowarstwowości dzieła literackiego jest jednak zaledwie wstępem do zrozumienia, czem ono jest w gruncie rzeczy. Powstają bowiem liczne kwestje, dotyczące tego, czem są poszczególne jego warstwy. Przy pierwszej warstwie wysuwa się kwestja, czy chodzi tu o warstwę tworów fonetycznych, czy też o symbole graficzne tych tworów (pismo, druk). Wszak według licznych teoretyków literatury wiersz naprz. wchodzi dopiero od tej chwili w skład literatury, gdy został spisany lub wydrukowany. Przy drugiej warstwie wysuwa się

na czoło zagadnienie, co należy rozumieć przez „znaczenie"; czy jakieś przeżycia psychiczne, czy też jakieś twory idealne, jak przyjmuje pod wpływem *Husserla Conrad*, wyróżniający w dziele trzy strony: symbol, znaczenie i przedmiot. Pokrewnego zdania jest zapewne *Władysław Witwicki*, skoro uważa, iż dzieło literackie nie jest przedmiotem realnym, lecz schematem pojęciowym. Jeżeli zaś warstwę znaczeń tworzą przeżycia psychiczne, to czyje — twórcy, czy czytelnika? *Kucharski* sądzi, że treścią dzieła literackiego są przedstawienia twórcy w chwili tworzenia i czytelnika w czasie percepcji dzieła. *Juljusz Kleiner* zaś uważa, że właściwe dzieło literackie w duszy twórcy należy odróżnić od dzieła w duszy czytelnika; przedmiotem badań literackich jest jednak coś innego — mianowicie najbogatsza całość psychiczna, którą zawartość tekstu może wywołać. Przy trzeciej warstwie może powstać spór, czy chodzi o przedmioty rzeczywiste, naprz. o Rzym, Nerona i t. d. w „Quo vadis" *Sienkiewicza* i umieszczone wśród nich niektóre fikcyjne, czy też tylko o przedmioty fikcyjne, t. zw. czysto intencjonalne odpowiedniki odpowiednich przeżyć znaczeniowych, lub — jak inni wolą — znaczeń idealnych. W dalszym ciągu powstaje problem, która warstwa jest dla dzieła literackiego istotna. Autor niniejszej recenzji starał się w kilku odczytach uprawdopodobnić z punktu widzenia czytelnika tezę, iż z pośród trzech warstw dzieła literackiego najważniejsza jest warstwa przedmiotów intencjonalnych, wyznaczona i określona w sposób fragmentaryczny i schematyczny przez psychologicznie zrozumianą warstwę znaczeń, również niezupełnie i niejednoznacznie wyznaczoną przez warstwę znaków.

Na czoło jednak wszelkich tych kwestyj spornych wysuwa się sprawa identyczności dzieła literackiego, specjalnie trudna do wyjaśnienia ze stanowiska psychologicznego. Jeśli „Pan Tadeusz" to tekst wraz z przeżyciami znaczeniowemi oraz wyznaczonym przez nie fikcyjnym światem osób i rzeczy, to „Panów Tadeuszy" jest tylu, ilu rozmaitych czytelników plus autorów, a może i więcej, wszak i u jednego i tego samego czytelnika przy ponownej lekturze najczęściej odmienne występują przeżycia znaczeniowe i złączone z niemi reakcje emocjonalne, a tem samem odmiennie kształtują się jego wyobrażenia fikcyjnego świata osób i rzeczy, o których mowa w dziele literackiem.

Kto widzi poruszoną powyżej problematykę, ten zrozumie też pracę *Ingardena* i jej wielkie znaczenie. Zagadnienie bowiem, czem jest dzieło literackie i jego poszczególne warstwy opracował *Ingarden* pierwszy w sposób systematyczny i wyczerpujący. I niezależnie od często merytorycznie odmiennego stanowiska, stwierdzić muszę, iż dzieło to może i powinno stać się punktem wyjścia pracy nad teoretycznemi podwalinami teorji dzieła literackiego.

W rozważaniach swych autor ogranicza się do dzieła literatury pięknej i to do dzieła ukończonego. Tem samem nie znajdujemy w pracy zagadnień, związanych z powstawaniem dzieła, podobnie jak kwestji możliwych postaw, jakie czytelnik może zająć względem dzieła.

Dzieło literackie jest tworem wielowarstwowym, przyczem rozmaite warstwy nie są luźnie ze sobą związane, lecz tworzą organiczną całość. W jej skład wchodzą cztery warstwy, mianowicie a) warstwa tworów fonetycznych, b) znaczeń, c) przedstawionych (dargestellte) przedmiotów oraz d) schematyzowanych widoków. Na ostatnią z tych warstw zwrócił autor pierwszy uwagę. Pojęcie widoków zaczerpnął z psychologji wyobrażeń, gdzie odróżnia się — jak wiadomo — przedmiot widziany od szeregu widoków, w jakich bywa dany. W percepcji dzieła literackiego wielką rolę odgrywają wyobrażenia fantazyjne przedmiotów przedstawionych, które dane są czytelnikowi w widokach fantazyjnych. Stosunek tych widoków

fantazyjnych do schematyzowanych, stanowiących wedle autora jedną z warstw dzieła literackiego — wyjaśnię później.

Autor nie ogranicza się do stwierdzenia, że poszczególne warstwy dzieła literackiego tworzą organiczną całość; szczegółowo rozważa funkcje każdej w całokształcie dzieła oraz wzajemną ich zależność od siebie. Pierwsza warstwa tworzy zewnętrzne oparcie i wyraz dla innych warstw i „odsłania” dzieło podmiotowi psychicznemu; warstwa znaczeń wyznacza intencjonalnie warstwę trzecią i determinuje czwartą, warstwa wyglądów umożliwia naoczne ujęcie przedmiotów warstwy trzeciej i t. d. Każda zaś z warstw wnosi do dzieła swój swoisty materjał i własne wartości estetyczne, wszystkie zaś razem, a szczególnie warstwa przedmiotów, przyczyniają się do powstania t. zw. przez autora, a niezupełnie jasnych dla czytelnika „jakości metafizycznych”, jak wzniosłość, tragizm, komizm, i t. p. Wzniosłość, tragizm i t. d. objawiają się — według autora — w sytuacjach i zdarzeniach, nie są zaś ani ich cechami w potocznem znaczeniu, ani właściwościami stanów psychicznych. Te jakości wraz z polifoniczną harmonją estetycznych wartości poszczególnych warstw tworzą swoistą wartość estetyczną dzieła literackiego jako całości.

Rozpatrzenie funkcyj każdej z warstw w całokształcie dzieła umożliwił sobie autor przez szczegółowe zbadanie każdej z warstw i jej składników. Znajdujemy więc w pracy analizy dotyczące rytmu, tempa, melodji, zdania, semantyczne badania znaczenia nazwy, słówek funkcyjnych, verbum finitum, aktualnej i potencjalnej zawartości znaczeń wyrazów, charakterystykę zdania oraz związków zdań, jakoteż ich intencjonalnych korelatów. Po tych obszernych rozważaniach z zakresu filozofji mowy następują ciekawe analizy, dotyczące problemów realności, przestrzenności, czasowości, funkcji odtwarzającej oraz reprezentującej, a wkońcu częściowej nieokreśloności przedmiotów, przedstawionych w dziele literackiem. *Ingarden* stwierdza tu stany rzeczy, podobne do zachodzących w świecie przedmiotów imaginatywnych, co świadczy o głębszem pokrewieństwie w tym względzie pomiędzy literaturą piękną a sztukami plastycznemi, teatrem i kinem. W dalszym ciągu zajmuje się autor warstwą widoków, jakościami metafizycznemi oraz problemem „prawdy i idei” dzieła literackiego. Po ukończeniu badania dzieła warstwami przystępuje autor do omówienia znaczenia i sensu kolejności, w jakiej następują po sobie części dzieła literackiego.

W ostatniej części pracy, zawierającej uzupełnienia i konsekwencje wyłuszczonej teorji dzieła literackiego, znajdujemy m. in. odróżnienie dzieła literackiego od sztuki teatralnej, kinowej, pantominy i dzieła naukowego. W tworach tych brak mianowicie tej lub innej z warstw dzieła literackiego, pojawiają się natomiast pewne, niespotykane w dziele literackiem.

Ten niewyczerpujący przegląd treści omawianego dzieła daje obraz bogactwa zagadnień, jakie autor porusza i gruntowności, z jaką autor stara się rozpatrzeć dzieło literackie i jego składniki. Badania te zawierają moc subtelnych i cennych spostrzeżeń, szczególnie w odniesieniu do dwóch ostatnich warstw dzieła literackiego. O ile jednak przez studjum tych przyczynków czytelnik ma poczucie głębszego poznania struktury dzieła literackiego, to inna strona pracy, dotychczas w recenzji pominięta, budzi niepokój intelektualny, empirystycznie nastawionego czytelnika.

Autor jest fenomenologiem i nie waha się tem samem przyjąć bytów, nie istniejących w sensie empirycznym. Dzieło literackie odróżnia autor od jego licznych konkretyzacyj, w których dzieło „żyje”. Te konkretyzacje natomiast odgranicza od psychicznych przeżyć poety w czasie tworzenia, a czytelnika w czasie lektury. Konkretyzacja dzieła istnieje jednak tylko tak długo, jak długo istnieją dane przeżycia, gdy tymczasem dzieło samo mimo, iż jest tworem tych przeżyć, istnieje potem nadal, niezależnie od

istnienia tych przeżyć. Koncepcje te przeprowadza autor w odniesieniu do każdej z warstw dzieła literackiego. W skład pierwszej wchodzą typowe postacie dźwiękowe, występujące identycznie w licznych, indywidualnych konkretyzacjach. Znaczenia tworzące drugą warstwę nie są ani konkretnemi przeżyciami psychicznemi, ani pojęciami idealnemi, lecz częściowemi aktualizacjami odpowiednich idealnych pojęć. Idealne pojęca istnieją niezależnie od wszelkich subjektywnych operacyj, znaczenia zaś dzięki tym subjektywnym operacjom, trwając jednak dłużej niż one. W skład trzeciej warstwy wchodzą czysto intencjonalne korelaty znaczeń, nie istniejące oczywiście w świecie rzeczywistym. Schematyzowane zaś wyglądy są idealizacjami konkretnych, przemijających w przeżyciu twórcy lub czytelnika wyglądów. W rezultacie uważa autor, iż dzieło literackie jest tworem czysto intencjonalnym, posiadającym byt niesamoistny. Nie jest ono przedmiotem idealnym, bo kiedyś powstaje i kiedyś ginie oraz zmienia się w czasie swego istnienia, bo nie jest przedmiotem nieczasowym. Nie można również przyjąć, że jest ono czemś psychicznem, bo pogląd taki niweczy identyczność konkretnego dzieła literackiego. Niesamoistnym (seinsheterenem) jest zaś względem idealnych pojęć z jednej, a wobec subjektywnych przeżyć z drugiej strony.

Poglądy autora posiadają więc — jak z powyższego wynika — swoje tło metafizyczne czy też ontologiczne. Wszak autor przyjmuje istnienie pojęć idealnych oraz niesamoistne istnienie znaczeń po utworzeniu ich przez subjektywne operacje, chociażby nie były już pomyślane przez żaden podmiot. To wszystko służyć ma wyjaśnieniu intersubjektywnej identyczności dzieła literackiego. Czy jednak cel swój spełnia? Jeśli nawet identyczne dzieło literackie istnieje w tym sensie, jak poznać je — skoro zarówno czytelnikowi jak i twórcy dzieło może być dane tylko w jednej z jego konkretyzacyj? Rozmaite zaś konkretyzacje różnią się — jak przyznaje autor — między sobą i przeważnie nieadekwatnie realizują dzieło, dodają stale do niego nowe rzeczy, których twórca dziełu nie nadał. Pomijam zaś w tem miejscu inną trudność, powstającą z konieczności poznawania przez czytelnika pojęć idealnych, wynikającej z teorji autora.

Takie rozmaite a zasadnicze wątpliwości nasuwają się czytelnikowi w czasie lektury dzieła. Sytuacja czytelnika jest przytem tem trudniejsza, iż nie można teorji autora skonfrontować z jakąkolwiek odmienną, któraby była równie wszechstronnie przemyślana. Należy więc się spodziewać, że dzieło *Ingardena* pobudzi do stworzenia odmiennych teoryj ze strony tych, którzy nie są skłonni do przyjęcia metafizycznych założeń autora. Będą oni musieli wykazać, że identyczność dzieła literackiego da się uratować na innej drodze lub, że jej uratowanie jest zbędne dla teorji badań literackich.

Dla psychologów praca *Ingardena* jest ciekawa również z tego względu, iż czyni ich „bezrobotnymi" na terenie, na którym współpraca ich była dotąd pożądana. Jeśli teorja *Ingardena* jest słuszna, psycholog może zajmować się tylko przeżyciami twórcy i czytelnika, nic zaś nie ma do powiedzenia przy analizie samego dzieła literackiego, skoro żadna z jego warstw nie jest czemś psychicznem.

Niezależnie jednak od wątpliwości, jakie budzą ontologiczne i epistemologiczne podstawy teorji autora, książka jego wzbogaca znacznie naszą wiedzę o dziele literackiem i w konkretnych swych rozważaniach nad jego strukturą wnosi wiele wyników cennych również dla psychologa, współpracującego z teoretykiem i historykiem literatury. Lektura książki nie należy do łatwych, zrozumienie intencyj autora wymaga znacznego wysiłku myślowego, niekiedy czytelnik napotyka na wywody dla niego niezupełnie jasne, trud jednak poświęcony poznaniu tego dzieła opłaca się sowicie.

Leopold Blaustein

Bertrand Russell. *O wychowaniu (ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa).* Z oryg. ang. tłumaczyła dr. Janina Hosiassonówna. Warszawa 1932. Nakładem „Naszej Księgarni". Str. 258.

Książka „O wychowaniu" jest pierwszą pracą z dziedziny pedagogiki znakomitego matematyka i filozofa, *Bertranda Russell'a.* Książka ta nie podaje wyraźnych teoryj naukowych, któreby można było krótko w streszczeniu ująć. Jest raczej zbiorem myśli o wychowaniu, myśli — popartych zarówno głęboką znajomością historji wychowania oraz współczesnych teoryj psychologiczno-pedagogicznych, jak obserwacją i doświadczeniem, myśli — wyrosłych na gruncie rozważań społecznych, owianych duchem pacyfizmu.

Russell odróżnia wychowanie charakteru od wychowania w dziedzinie wiedzy, któreby można nazwać nauczaniem. Wychowanie charakteru zaczyna się już w najwcześniejszym okresie życia dziecka, i wtedy właśnie jest szczególnie ważne. Gdy dziecko ma lat sześć, jego wychowanie moralne powinno być prawie zakończone, to znaczy, że cechy charakteru, rozwój których będzie pożądany w wieku późniejszym, powinny się dalej rozwijać w dziecku samorzutnie — jako rezultat istniejących dobrych przyzwyczajeń. Cztery właściwości tworzą, według autora, podstawę idealnego charakteru: żywotność, odwaga, wrażliwość, inteligencja (vitality, courage, sensitiveness, intelligence). Te własności przy odpowiedniej fizycznej, emocjonalnej i intelektualnej opiece nad dzieckiem mogłyby być bardzo rozpowszechnione. Pierwszy rok życia dziecka powinien upłynąć pod znakiem spokoju, systematyczności i regularnych przyzwyczajeń, jeśli chcemy dać dziecku mocne fundamenty karnego charakteru. Drugi rok jest okresem ciekawości i zainteresowania. Wtedy też w związku ze zwiększoną swobodą ruchów może się pojawić strach. Russell zastanawia się, czy obawy są wynikiem sugestji, czy też instynktu. Jeśli obawa powstaje wskutek sugestji, łatwo jest jej zapobiec, nie okazując przy dziecku strachu, ani odrazy. Trudno zapobiec jest obawom instynktownym. Dziecko przypuszczalnie boi się instynktownie rzeczy tajemniczych, niezwykłych, np. zabawki mechaniczne, poruszające się cienie, budzą w dziecku strach, dopóki się z niemi nie oswoi; później te same przyczyny, które początkowo budziły strach, mogą stać się przyczyną zachwytu. Autor radzi zwalczać ten irracjonalny strach przed czemś nieznanem przez stopniowe zaznajamianie dziecka ze słabszemi formami przyczyn strachu, wyjaśnianie tych przyczyn. W niektórych przypadkach należy budzić w dziecku pewną formę strachu, gdy chodzi o to, aby dziecko zdało sobie sprawę z niebezpieczeństwa; dziecko nie może bez domieszki strachu zrozumieć, czem np. grozi upadek z wysokiej skały. Koniecznym warunkiem tego, aby dziecko nie odczuwało strachu, jest odwaga człowieka dorosłego, opiekującego się dzieckiem. Bojaźliwość kobiet spowodowała liczne irracjonalne obawy wśród dzieci; trzeba było specjalnie wyrabiać odwagę, aby te obawy zwalczyć. Taka opanowana bojaźń, odwaga — płynąca z siły woli, a nie z braku strachu, jest często źródłem zaburzeń nerwowych.

Najżywszą potrzebą dziecka jest zabawa i udawanie. Każdy silny impuls życia dziecka odbija się w jego zabawach. Russell uznaje czynnik biologicznej użyteczności zabawy, twierdzi jednak, że naśladowanie przyszłych czynności w zabawie nie wyczerpuje, ani nie tłumaczy wszystkich objawów zabawy. Autor nie godzi się również z psychoanalitykami, jakoby w zabawie można było dopatrzeć się symbolizmu seksualnego, twierdzi natomiast, że instynktownym bodźcem dzieciństwa jest chęć zostania dorosłym, a właściwie pragnienie władzy (autor zdaje się skłaniać ku poglądom, wypowiedzianym przez szkołę psychologji indywidualnej *Adlera,* choć nigdzie się na te poglądy nie powołuje). Identyfikowanie się dziecka z okrutnymi olbrzymami z bajek nie jest według autora objawem sadyzmu, jakby orzekli freudyści, lecz pragnieniem władzy przez dziecko, które z natury

swej jest słabe i bezradne. Dziecko tak samo bawi się udawaniem Sinobrodego, jak lokomotywy, ciągnącej ciężki ładunek. Ten instynkt władzy, zaspokojony w prymitywny sposób w dzieciństwie, może w późniejszem życiu znaleźć wysubtelnione zadośćuczynienie w twórczości naukowej, artystycznej, albo w jakiejkolwiek innej pożytecznej dziedzinie. O ile to pragnienie władzy stłumimy w zarodku, dziecko wyrośnie na człowieka leniwego i obojętnego, o mdłym i niepotrzebnym rodzaju dobroci. *Russell* zaznacza, że dziecko chętnie udaje również i przerażenie, być może dlatego, że to udawanie zwiększa jego poczucie bezpieczeństwa. Autor podkreśla znaczenie gier, do których w Anglji (ostatnio i w Polsce, podobnie jak wszędzie) tak wielką przykłada się wagę, i twierdzi, że choć sport uczy dzieci znosić pogodnie ból i zmęczenie, wprowadza jednak szkodliwą formę współzawodnictwa, formę — pożądaną jedynie na wojnie. Jeśli mamy uczyć dzieci walki, należy uczyć je walki z naturą, w postaci żeglowania na wzburzonem morzu, prowadzenia samochodu, a nawet aeroplanu, niebezpiecznych eksperymentów naukowych i t. p.

Pragnienie władzy przejawia się również w radości budowania. Dziecko lubi przezwyciężać trudności (o ile zadanie nie jest zbyt trudne); przejawia się to najpierw w niszczeniu, np. w obalaniu wież z klocków, które ktoś inny zbuduje, potem w samodzielnem budowaniu. Dziecko jest bardzo dumne z własnych wytworów i ochrania je przed zniszczeniem. Ten impuls konstruktywny należy wykorzystać, ucząc dzieci przytem poszanowania dla konstrukcyj innych ludzi, cierpliwości, wytrwałości i obserwacji. Pod konstrukcje autor podciąga również konstrukcje niematerjalne, jak: grę sceniczną, śpiew chóralny, konstrukcje intelektualne w zakresie nauk ścisłych, konstruktywność społeczną. Posiadanie przez dziecko na własność wytworzonych przez nie przedmiotów jest źródłem staranności, i hamuje instynkt zniszczenia. Pożądanie tkwi zbyt głęboko, aby można było z niem bezpiecznie walczyć. Dziecko powinno posiadać pewne rzeczy, jak zabawki, książki, na wyłączną własność, niektóre zaś przedmioty, jak duże kosztowne zabawki, wspólnie z innemi dziećmi, przyczem przy zabawie wspólnemi rzeczami powinna panować sprawiedliwość. *Russell* sądzi, że poczucie sprawiedliwości nie jest wrodzone, bardzo szybko się jednak rozwija, szczególnie, gdy dziecko nie jest samotne.

Jednym z głównych celów wychowania moralnego, pisze *Russell,* powinno być wdrożenie zamiłowania do prawdy, przyczem większy jeszcze kładzie nacisk na szczerość myśli, niż na prawdomówność. Kłamliwość jest prawie zawsze wytworem strachu. Dziecko, wychowane bez strachu, będzie prawdomówne nie dzięki wysiłkowi moralnemu, lecz ponieważ kłamstwo nie przyjdzie mu na myśl. Walczyć z kłamstwem należy, usuwając jego przyczyny i wyjaśniając, dlaczego lepiej jest nie kłamać. Nie należy stosować kar, które jeszcze powiększają strach, a więc motyw kłamstwa. Zupełna prawdomówność dorosłych jest oczywiście bezwzględnie potrzebna, jeżeli dzieci nie mają się uczyć kłamstwa. Grożenie karami, których nie ma się zamiaru wykonać, jest formą kłamstwa, wywierającą bardzo zły wpływ na młodzież. Kara w wychowaniu ma miejsce bardzo nieznaczne, nie powinna być nigdy surowa. Najsurowszą karą, jaka może być kiedykolwiek potrzebna, jest spontaniczne, naturalne oburzenie. Dziecko, dobrze i rozsądnie wychowane, nie wymaga kary; o ile można sądzić z książek staromodnych zwolenników dyscypliny, dzieci, wychowane przy pomocy dawnych metod, były bardziej niegrzeczne, niż dzieci dzisiejsze. Dziecko powinno odczuwać zakaz, jako coś, co jest dla niego dobre; niech raczej przekona się o słuszności zakazów przy jakichś drobnych niepowodzeniach, a kara stanie się zbędna. Gdy dziecko przeszkadza innym, należy zastosować odosobnienie — dziecko, nudząc się, zrozumie najlepiej swoją winę.

Pochwała i nagana są poważną formą nagrody i kary dla małych dzieci, nie powinno się ich jednak nigdy wypowiadać w formie porównawczej, gdyż nagana wywołuje wtedy nienawiść, a pochwała pogardę dla innego dziecka. Z poważnemi wadami charakteru nie można sobie dać rady przy pomocy kary, potrzebne jest wtedy wychowanie specjalne. Niesłuszne jest stosowanie kary fizycznej: nawet tam, gdzie chłosta nie wywołuje niechęci w stosunku do osoby karzącej, niepotrzebnie przyzwyczaja dziecko do myśli, że zadawanie bólu fizycznego może być słuszne i właściwe — niebezpieczna to lekcja na przyszłość.

Koniecznym czynnikiem wychowania dziecka jest towarzystwo innych dzieci. Towarzystwo dzieci starszych ma tę wielką zaletę, że dostarcza łatwo osiągalnych ambicyj; dziecko słucha przytem starszego rodzeństwa z ochotą, którąby była niemożliwa w stosunku do kogoś dorosłego, chyba jako rezultat nadmiernej dyscypliny. Umiejętności współpracy w roli podrzędnej dziecko może się nauczyć najlepiej od innych dzieci; w stosunku z dorosłymi niema nigdy pożądanej spontaniczności. W stosunku z dziećmi młodszemi, dziecko w sposób naturalny uczy się opieki nad słabszemi, cierpliwości, pobłażliwości.

Uczuciowość dziecka powinna być raczej owocem odpowiedniego traktowania, niż czemś, do czego się zmierza w poszczególnych stadjach wychowania. W żadnym razie nie można wymagać od dziecka, aby kochało swych rodziców, ani nic w tym kierunku czynić. Rodzice, którzy chcą być kochani, muszą się tak zachowywać, ażeby wzbudzić miłość, starać się wytworzyć w dzieciach takie właściwości fizyczne i intelektualne, które prowadzą do ekspansywnych uczuć. Z miłością do rodziców wiąże się pewien typ niebezpieczeństwa, na które zwrócili uwagę freudyści. *Russell* zaznacza, że nie wierzy w istnienie „kompleksu Edypa", poza rzadkiemi przypadkami nienormalnemi. Niebezpieczeństwo zbyt silnego przywiązania polega na zależności duchowej dziecka od rodziców wtedy, gdy ta zależność w wieku późniejszym może stać się szkodliwem źródłem niesamodzielności. Druga komplikacja, bliższa ujęcia psychanalityków, to nadmierne napięcie uczuciowe, pieszczoty aż do przesady. Nie należy szukać w dzieciach zaspokojenia własnych instynktów; to też zwyczaj angażowania niezamężnych wychowawczyń jest, według Russell'a, błędny psychologicznie.

Podobnie jak do miłości, niepodobna zmusić dziecka do współczucia. Jedyną możliwą metodą jest obserwacja warunków, w których współczucie powstaje, a następnie dążenie do wytwarzania tych warunków. Pierwsze objawy współczucia odnoszą się do bólu fizycznego; na tej podstawie należy budować bardziej złożone formy współczucia. Dziecko nie powinno widzieć ludzi, których szanuje, popełniających czyny złe i okrutne, należy mu jednak wskazać na zło, istniejące na świecie, wtedy gdy dziecko będzie mogło bez strachu zrozumieć, że istnieją rzeczy straszne i odpowiednio się do nich ustosunkować.

Russell poświęca osobny rozdział wychowaniu płciowemu. I tu nie należy ukrywać przed dzieckiem faktów, o których powinno wiedzieć, a o których dowiaduje się zazwyczaj od innych dzieci lub od osób niepowołanych. Gdy na każde pytanie dziecka odpowiada się rzeczowo, ciekawość płciowa wygasa z chwilą, gdy zostaje zaspokojona. Dwa należy stosować prawidła: zawsze dawać odpowiedź prawdziwą i traktować wiedzę seksualną, jak każdą inną wiedzę. Jeżeli dziecko zauważy odcień zażenowania, stworzy to początek specyficznego zainteresowania i poczucia, że z płcią łączą się jakieś okropności. Dziecko powinno być uświadomione, bez względu na to, czy zadaje pytania, czy też nie, przed okresem dojrzewania, aby nie zostało zaskoczone przez przemiany fizyczne i intelektualne tego okresu bez przygotowania.

Kończąc omawianie wychowania charakteru, *Russell* podnosi jeszcze kwestję przedszkoli. Dzieci, pozostające w najlepszych nawet warunkach, nie mogą mieć w domu wszystkiego, czego im potrzeba, w takim zakresie, jak w przedszkolu. Przedszkole daje dziecku przedewszystkiem towarzystwo innych dzieci; rodzice nie mają nigdy tak pewnej ręki, jaką daje kierownikom przedszkola doświadczenie z wieloma dziećmi. Dlatego należy już od drugiego roku życia posyłać dziecko do przedszkola, przynajmniej na część dnia.

Przechodząc do kształcenia umysłu, *Russell* podkreśla, że nauka powinna zaspakajać ciekawość dziecka. Należy uczynić naukę tak interesującą, aby tę ciekawość wzbudzała, starać się o to, aby dziecko miało poczucie, że uczy się rzeczy potrzebnych. Nauka powinna być na tyle trudna, aby dziecko miało poczucie przezwyciężenia trudności, zadanie nie powinno jednak przerastać sił dziecka i stać się w ten sposób powodem zniechęcenia. Dziecko nie powinno uczyć się dlatego, że tego chcą jego wychowawcy, lecz dlatego, że samo chce. Należy najpierw wzbudzić w niem pragnienie wiedzy, potem dać mu wiadomości, których pożąda, będzie gotowe wtedy do poddania się dyscyplinie i zniesienia nudy nauki, aby te umiejętności posiąść. W miarę, jak dzieci rosną, przemawiają do nich coraz odleglejsze motywy, nie jest już wtedy rzeczą konieczną, aby każdy szczegół był interesujący. Przy odpowiedniem kierownictwie dziecko może zrozumieć konieczność uczenia się również rzeczy nudnych. Jeśli chodzi o program nauczania, dziecko do lat czternastu powinno uczyć się rzeczy, o których każdy wiedzieć powinien, specjalizacja powinna nastąpić dopiero później. Dobrze jest, aby dziecko uczyło się początków wiedzy w każdej dziedzinie, o ile nie robi postępów, może dalszych studjów zaniechać. Póki dziecko nie skończyło lat siedmiu, nie należy uczyć go niczego, coby wymagało większego wysiłku myślowego. Przy odpowiedniej wprawie można ogromnie zmniejszyć trudności nauki. Tabliczka mnożenia jest postrachem dzieciństwa; wprowadzana stopniowo nie powinna sprawiać trudności. Podobnież geografja i historja, do niedawna najgorzej nauczane przedmioty, o ile są prowadzone umiejętnie, bogato ilustrowane przykładami, obrazkami, o ile możliwe — filmami, stają się najbardziej interesującemi dla dziecka przedmiotami. W pierwszych latach szkolnych należy nauczać zbiorowego tańca i śpiewu, przytem powinno się dzieci uczyć naprawdę pięknych pieśni, gdyż niema powodu, dla którego miałoby się im najpierw psuć smak, a potem starać się go naprawiać. Przy nauce literatury bardzo pomocne może być odgrywanie przez dzieci studjowanych przez nie utworów scenicznych. Wielki nacisk należy położyć na lekturę dziecięcą; nie należy dawać dzieciom książek, pisanych sztucznym i protekcjonalnym tonem pseudo-dziecinnego stylu, które albo nudzą dzieci, albo wprowadzają zakłopotanie i zamieszanie do ich duchowego rozwoju. W dzieciństwie należy już zacząć nauczanie języków, które wtedy z łatwością przychodzi. Nauczanie matematyki i nauk przyrodniczych należy zacząć w wieku lat około dwunastu. Pewne elementy matematyki może i powinno zdobyć każde dziecko, podobnie jak każde dziecko powinno w tym wieku wiedzieć coś o łacinie, jednak koło lat czternastu powinna nastąpić specjalizacja według zdolności.

Sprawą ważniejszą od programu nauczania są metody i duch, w jakim się naucza. Jeśli chodzi o dzieci starsze, w szkole powinno być o wiele więcej pracy indywidualnej, a mniej klasowej, niż to dotychczas było w zwyczaju. Należy w tym celu urządzić odpowiednie obszerne laboratorja i czytelnie. Nie należy unikać zagadnień aktualnych z żadnej dziedziny, a starać się tylko o to, aby uczniowie nauczyli się bezstronnie oświetlać je i dyskutować. Chodzi o to, aby duch naukowy, przez który *Russell* w pierwszym rzędzie rozumie pragnienie poznania prawdy, przenikał wszystkie dziedziny.

Na zakończenie *Russell* porusza kwestję wartości szkół otwartych i internatów. Internat ma tę przewagę, że może dać dziecku lepszą opiekę higjeniczną, pobyt na wsi, których dziecko w domu częstokroć nie ma. Jest to silny argument, jeśli chodzi o mieszkańców miast. Jednakże przeciw internatom przemawia sztuczność ich odosobnionego, zamkniętego życia, młodzież nie widzi wcale życia dorosłych, nie bierze udziału w życiu rodzinnem, co źle wpływa na jej rozwój emocjonalny. Gdy dzieci są pełne sił i zdrowia, można zrezygnować raczej z dobrodziejstw internatu; gdy są bardzo przywiązane do rodziny, odpada argument za szkołą otwartą, gdyż wtedy wakacje wystarczą do podtrzymania uczuciowego życia dziecka.

Książkę *Russella* można nazwać książką dla rodziców. Pisana przystępnie i jasno, zawiera bardzo wiele przykładów, ilustrujących życie i charakter dziecka. Russell obserwacje swe i przykłady czerpie głównie z życia swoich dwojga małych dzieci i z własnych wspomnień, dzięki czemu książka jego nabiera szczególnej wartości i żywości.

Na uznanie zasługują liczne przypiski tłumaczki, w których znajdujemy wyjaśnienia co do wspomnianych przez autora postaci z literatury angielskiej, pewnych wyrażeń angielskich i t. p.

Dr. R. Mutermilchowa

H. L. Hollingworth. *Abnormal Psychology, Its Concepts and Theories.* New York (Ronald Press Co), 1930, stron XI + 590.

Uniwersytecki podręcznik psychologji anormalnej *Hollingworth'a*, profesora uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku, jest napisany niezwykle jasno i skomponowany bardzo przejrzyście. Składa się on z 25 rozdziałów. W pierwszym z nich *Hollingworth* określa zadania psychologji anormalnej, porównując je z zadaniami i metodami pokrewnych nauk. Rozdziały: drugi i trzeci są poświęcone historji pojęć i leczenia chorób umysłowych. Następne cztery rozdziały podają pokrótce metody i wyniki czterech współczesnych kierunków: neuroanatomicznego, fizjologicznego, psychologicznego i psychoanalitycznego. Autor uwzględnia w tym przeglądzie dodatnie przyczynki tych kierunków, pomijając jaskrawe i jałowe formy, jakie te kierunki przyjmują w pracach niektórych swych przedstawicieli. Widocznym wysiłkiem autora było zebrać jak najwięcej materjału doświadczalnego celem poparcia i wyjaśnienia swoich twierdzeń. Rozdziałem ósmym rozpoczyna się część druga, w której autor opisuje systematycznie poszczególne formy upośledzenia umysłowego i chorób umysłowych, krytycznie przedstawia ich teorje oraz próbuje wyjaśnić je swoją zasadą integracji i redintegracji.

Książka *Hollingwortha* różni się bowiem od wielu nie - psychoanalitycznych podręczników anormalnych zjawisk umysłowych tem, że stara się je wyjaśnić odmianami inteligencji. Inteligencja — zdaniem autora — polega na współdziałaniu dwóch czynników: redintegracji i integracji, które są właściwością życia umysłowego. W zakresie zjawisk fizykalnych trzeba tej samej przyczyny, aby za każdym razem otrzymać ten sam skutek. Inaczej dzieje się w zakresie zjawisk umysłowych. Tutaj wystarczy część przyczyny (podniety), aby wywołać ten sam skutek, do którego realizacji trzeba było początkowo bardziej złożonej przyczyny. Zdolność reagowania na część podniety w taki sam sposób jak na całą podnietę nazywa *Hollingworth* redintegracją. Integracja zaś jest to zdolność ujęcia wszystkich nasuwających się wskazówek i podniet w jedną całość celem najskuteczniejszego sprostania każdemu zadaniu. Zdolności te występują w rozmaitych stopniach, stwarzając wiele odmian inteligencji. Podobnie jak behawioryzm, teorja inteligencji *Hollingworth'a* jest pod niewątpliwym wpływem zasady odruchów warunkowych *Pawłowa,* ale *Hollingworth* nie jest behawiorystą.

Inteligencja, w pojęciu *Hollingworth'a,* jest wrodzoną zdolnością, której wydajność zależy tylko częściowo od zewnętrznych warunków otoczenia, podczas gdy dla behawiorysty inteligencja jest jedynie nazwą pewnych zewnętrznych dostrzegalnych ruchów organizmu ludzkiego; inteligencja więc zależy całkowicie od warunków otoczenia według zasad konsekwentnego behawjorysty.

Hollingworth przedstawił swą teorję po raz pierwszy w książce p. t.: „Psychology of Functional Neuroses" (New York, D. Appleton & Co., 1920), gdzie ją zastosował do wyjaśnienia neuroz. Obecnie stosuje ją do wszystkich zjawisk psychologji anormalnej. Procesy integracji dzielą się na kilka stopni, z których najniższy obejmuje reakcje postawy (postural responses), a więc wszelkie zmiany postawy, wszystkie dostrzegalne ruchy, wykonywane pod wpływem podniety, np. mimowolne ruchy taneczne pod wpływem muzyki. Drugi stopień obejmuje reakcje autonomicznego systemu nerwowego (autonomic responses), a więc zmiany bicia serca, wystąpienie potu, i t. p., ściśle skojarzone z uczuciami. Najwyższy stopień obejmuje reakcje umysłowe, symboliczne (symbolic responses), a więc skojarzenia, związane z podnietą, wyobrażenia i myśli, które ona nasuwa. *Hollingworth* powołuje się na pracę *W. H. R. Rivers'a* p. t.: „Instinct and the Unconscious" (Cambridge University Press, 1920), twierdząc, że najwyższy z owych stopni kontroluje niższe. Fakt ten jest podstawą psychoterapji: leczenie polega na tem, aby nauczyć chorego reagować symbolicznie na odkrytą przyczynę jego anormalności, a przez tę reakcję opanować niewłaściwą chorobową reakcję uczuciową, bądź fizyczną. Odgłosy w nocy mogą przerazić osoby bojaźliwe; gdy im się wytłumaczy przyczyny odgłosów, np. krople deszczu, i one to tłumaczenie przyjęły (reakcja symboliczna), wówczas łatwo im opanować uczucie strachu i zmiany postawy, towarzyszące uczuciu strachu.

Upośledzeni umysłowo posiadają bardzo ograniczoną zdolność do redintegracji, t. j. tylko w bardzo ograniczonym zakresie rozpoznają podniety, gdy tylko cząstki podniet się pojawiają. Inne zjawiska anormalne, czyli właściwe choroby umysłowe, różnią się pod względem stopnia integracji. Nieumiejętnie zintegrowane reakcje na poziomie najniższym wywołują histerję, — na poziomie autonomicznym powodują neurastenję, — na poziomie symbolicznym stwarzają psychastenję. Badania neurotyków w amerykańskich szpitalach wojennych wykazały, że przeciętny iloraz inteligencji neurotyków z symptonami histerycznemi wynosił 78, z symptomami neurastenicznemi — 86, a z symptonami psychastenicznemi — 104; innemi słowy, typowy wiek umysłowy tych chorych wzrastał wraz z subtelnością objawów chorobowych. Stąd wniosek, że inteligencja chorego stoi w ścisłym związku z rodzajem, objawami, przebiegiem i systemem leczenia choroby umysłowej.

Jednakże inteligencja nie tłumaczy wszystkiego. Nieumiejętna integracja spowodowana być może mylnym podziałem podniet na istotne i nieistotne ze względów czysto uczuciowych, z których jednak chory przeważnie nie zdaje sobie sprawy. Rodzaj i stopień inteligencji wyznacza przebieg choroby umysłowej, ale reakcje uczuciowe, które bez wiedzy samego chorego przetrwały swoją właściwą przyczynę, dają początek chorobie. *Hollingworth'a* objaśnienie przyczyn chorób umysłowych jest takie, jakie się naogół spotyka w literaturze psychologicznej i psychjatrycznej, unikającej jednostronności psychoanalityków. Jest więc mowa o tem, jak to choroba przydaje się choremu umysłowo i nerwowo do osiągnięcia niektórych celów, lub uniknięcia odpowiedzialności i przykrości. *Hollingworth* dodaje wszakże, że uczucia są w pewnym stopniu zależne od poziomu inteligencji. Rozprawia się on z teorjami, wskazującemi wyłącznie na konflikty uczucio-

we lub wady charakteru jako na przyczyny i dostateczne wyjeśnienie chorób umysłowych. Konflikty uczuciowe lub wady charakteru powstają na tle jakiejś specjalnej trudności, są one specyficzne. Tymczasem niezwykle liczni neurotycy nie wykazują żadnej specyficzności. Skoro się ich wyleczy z jednego objawu, rozwiną inny. Wyleczeni neurotycy wojenni rozwinęli inny rodzaj naurozy po powrocie do swych rodzin, w środowiskach o zupełnie innem podłożu uczuciowem niż armja i wojna. Podobne reagowanie na sytuacje o odmiennych zabarwieniach uczuciowych wytłumaczyć można najlepiej — zdaniem autora — nieumiejętną integracją, intelektualną niezdolnością celowego myślenia.

Sprawa mierzenia inteligencji nasuwa trudności wobec tego, że rozwiązanie testów zależy nietylko od wrodzonej inteligencji, ale i od wydajności osoby badanej. Wydajność zaś jest zmniejszona z powodu zaburzenia umysłowego. Istnieje wyjście z tej trudności. Mianowicie niektóre zdolności umysłowe cierpią znacznie mniej naskutek zaburzenia niż inne. Uwzględniając to, można mniej więcej ściśle obliczyć poziom wrodzonej inteligencji badanego.

Oczywiście redintegracja i integracja nie tłumaczą wszystkiego. Nie posunęły one nawet naszego zrozumienia chorób umysłowych wiele dalej, niż inne teorje. Jednakże opisują one i wyjaśniają te choroby w terminach bardziej objektywnych, do pewnego stopnia sprawdzalnych doświadczalnie oraz czyniących mniej założeń. Wyprowadzając wnioski z przyczynku psychologów na polu psychologji chorób umysłowych w ostatnich dwudziestu latach, *Hollingworth* pokazał, że można się obyć bez fantastycznych koncepcyj psychoanalityków.

Zygmunt Piotrowski

John J. B. Morgan: *„The Psychology of Abnormal People"*. New York, London (Longmans, Green and Co), 1928, stron IX + 627.

Obszerna książka *Morgana* o psychologji anormalnych osób jest łatwym i najdokładniej informującym podręcznikiem psychologji anormalnej w języku angielskim. Autor nie wchodzi w dyskusję spornych teoretycznych poglądów, lecz daje dokładny opis kliniczny każdej choroby umysłowej wraz z dobrem porównaniem z zachowaniem się i uczuciami osób normalnych. Książka zawiera dużo przykładów, wziętych z życia i niemal każdy rozdział ma na końcu słowniczek wyrazów technicznych, co niewątpliwie ułatwi czytanie początkującym. Dyspozycja książki jest doskonała, jeżeli chodzi o uczenie się i nauczanie. Bardzo dużo w niej materjału, ale nie utrudnia to czytania, ponieważ materjał jest dobrze ułożony i przedstawiony w zwięzłej i łatwo zrozumiałej formie.

Podobna w charakterze książka *James W. Bridges'a* (Psychology, Normal and Abnormal) ma tę wadę, że nie uwzględnia prac ogłoszonych po roku 1912-tym.

Zygmunt Piotrowski

Dr. Oskar Pfister. *Psychoanaliza na usługach wychowania.* Przełożył i słowem wstępnem zaopatrzył dr. Józef Mirski, Książnica Atlas. 1931.

Literatura psychoanalityczna w języku polskim posiada więcej prac w kierunku pedagogicznym niż lekarskim. Wymienić wypada prace *H. Greena, P. Boveta*, poniekąd *H. Coster*, a ostatnio *O. Pfistera*. Świadczyłoby to o większem zainteresowaniu sfer pedagogicznych tą dziedziną, tembardziej, jeśli uwzględnimy szereg artykułów na łamach pism pedagogicznych. Naogół jednak literatura psychoanalityczna w języku polskim jest dość uboga, gdyż poza fatalnemi pod względem językowym przekładami *Freuda*, studjum *Bychowskiego* o psychoanalizie, drobnemi pracami *Jaroszyńskiego* i *Mirskiego* zdaje się nie posiadamy innych opracowań i stu-

djów własnych w tej dziedzinie. A przecież nawet przeciwnicy psychoanalizy nie mogą zaprzeczyć, że wniosła ona wiele światła, rozszerzyła kręg badań, stworzyła swoistą metodę i stanowi cenny dorobek myśli naukowej. Należy oczywiście odróżnić rolę i znaczenie psychoanalizy, jako teorji, od psychoanalitycznej metody postępowania. Jako teorja należy psychoanaliza do „nowej” psychologji przez całkowite ujmowanie psychiki ludzkiej. Psychoanaliza wniosła dynamizm, zasadę zachowania energji psychicznej i konsekwentny determinizm psychiczny; nie uznaje przypadkowości, znajduje przyczyny każdego przeżycia, sprowadza zjawiska złożone do elementów prostych. Do zasadniczych jej cech wypadnie zaliczyć wprowadzenie podświadomości do badań psychologicznych wbrew tradycji, określającej psychologję, jako naukę o świadomości. Hipoteza podświadomości okazała się nader twórczą przy badaniu funkcjonalnych zachorzeń. Ujęcie psychiki pod kątem elementarnych sił popędowych, interpretacja przeżyć i redukowanie ich do popędów zbliża teorję psychoanalityczną do „nowej” psychologji postaci i do biologicznego stanowiska w psychologji. Oczywiście inaczej sprawę ujmuje każdy z trzech kierunków w psychoanalizie, a więc *freudyzm*, który wysunął na czoło psychiki dążności seksualne, a raczej dążenie do rozkoszy, *adleryzm*, który podkreśla swoistą linję życiową i popęd do zaznaczenia swej osobowości w życiu; pogląd *Junga*, wprowadzający hipotezę „libido” życiowego, ogólnej energji, mający poważne zasługi w dziedzinie typologji.

Psychoanaliza, jako metoda badań psychologicznych, zajęła się wyjaśnieniem zarówno normalnych jak patologicznych stanów i objawów, a konsekwentny kauzalizm pozwolił na poważne wyniki w dziedzinie studjów nad nerwicami, histerją, pozwolił na głębszą interpretację marzeń na jawie i we śnie; psychoanaliza może poszczycić się studjami nad twórczością artystyczną i literacką, ujętą pod kątem sublimowania niższych popędów w wyższe, zgodnie z zasadą zachowania energji psychicznej. Metoda psychoanalityczna w lecznictwie okazała się nader płodną; ujawnianie utajonych kompleksów, usuwanie wyparć, represyj, fiksacyj, znalazło szerokie zastosowanie w leczeniu histerji i nerwic anankastycznych. Natomiast zastrzeżenia musi obudzić metoda psychoanalityczna w zastosowaniu do pedagogiki. O ile ograniczy się ona do stwierdzenia pewnych faz rozwoju seksualizmu u dziecka (*Freud* — Trzy rozprawy z teorji seksualnej), albo interpretacyj zabaw, marzeń, życzeń, snów; pomyłek dziecięcych (*Green* — Psychoanaliza w szkole), będziemy skłonni przyznać jej rolę piważnego przyczynka do poznania duszy dziecka.

Szczególnie na uwagę zasługiwałaby praca *Greena;* ograniczenie zakresu wychowawczego psychoanalitycznej metody do poznania dziecka i poznania wychowawcy, względnie sublimowanie popędów w wyższe łożyska, zasługuje na uwagę i zastosowanie. Jeżeli jednak psychoanalityk zechce przenieść metody lecznicze do szkoły, a więc pójść po linji szukania i ujawniania kompleksów u dzieci w wieku szkolnym, musi to obudzić zastrzeżenie co do celowości jego poczynań. Mam wrażenie, że niezawsze ujawnianie kompleksów oznacza ich rozwiązanie; czasem wydobycie na jaw może prowadzić do „racjonalizacji” kompleksu. Metoda wydobywania kompleksów wymaga współdziałania pacjenta, co chyba niezawsze się uda z dziećmi. Pozatem eksperyment skojarzeniowy, szczególnie gdy chodzi o swobodne wypowiedzi, niezawsze da się z dziećmi w wieku szkolnym przeprowadzić, zwłaszcza, że dzieci często źle pojmą instrukcję badającego. Trudno przytem nie wyrazić zastrzeżeń co do pewnej dowolności i subjektywizmu w interpretacji wypowiedzi pacjenta; kierunek interpretacji jest a priori wyznaczony przez przynależność badającego do jednej z 3 szkół, a więc napewno inaczej będzie interpretował te same przeżycia freudysta, a inaczej zwolennik psychologji indywidualnej.

W konsekwencji powyższych uwag nie można odmówić metodom psychoanalitycznym znaczenia w poznawaniu i interpretacji zjawisk psychicznych; nauczyciel wychowawca obznajmiony z psychanalizą będzie miał możność głębszego wniknięcia w psychikę dziecka, lepiej zrozumie istotę jego zachowania, co mu znakomicie pracę pedagogiczną ułatwi. Trudno jednak uznać odrębny system wychowawczy w myśl teoryj *Freuda, Adlera* czy *Junga*, trudno się zgodzić na odrębną „pedanalizę" (termin używany przez *Pfistera*), na jakąś samodzielną rolę teoryj psychanalitycznych w wychowaniu. Największe chyba usługi w praktyce wychowawczej może oddać psychologja indywidualna; mam tu na myśli poradnictwo, szeroko uwzględniające rolę czynnika społecznego w kształtowaniu się osobowości dziecka. Zasadniczo psychologja indywidualna przez podkreślenie linji życiowej osobnika i stosunku jego pędu do władzy i do środowiska bardziej nadaje się na pomocniczą metodę wychowawczą, niż psychoanaliza w duchu *Freuda*, mająca charakter bardziej leczniczy; oczywiście w rozważaniach tych nie wdajemy się w merytoryczną dyskusję na temat słuszności jednej czy drugiej teorji, ograniczywszy się na wstępie do scharakteryzowania naukowych zasług wszystkich 3 kierunków.

Książka *Pfistera* utrzymana jest w duchu szkoły *Freuda*, z pewnem uwzględnieniem badań *Junga* nad typologją i nieznacznem podkreślaniem pokrewieństwa z nową psychologją w „organicznem" ujmowaniu psychiki. Dr. *O. Pfister* referuje podstawy teorji *Freuda*, podkreśla konieczność psychoanalizy w wychowaniu i formułuje zasady postępowania wychowawczego w myśl tej teorji. Książka *Pfistera* w sposób łatwy i przystępny popularyzuje najogólniejsze zasady *Freuda*, operuje barwnym materjałem przykładów, jest pełna uznania dla twórcy psychoanalizy i niepozbawiona werwy polemicznej. Pominiemy tu zgoła naiwną krytykę *Adlera*, moralizatorskie stawianie kwestji (np. „nieczyste żądze" st. 121, odróżnia kleptomana od przestępców, „pozbawionych" wszelkich reakcyj etycznych" str. 48), i pewien lęk przed naturalizmem *Freuda*. Gdyby zadaniem pracy było poprzestać na spopularyzowaniu poglądów *Freuda*, ocena jej wypadłaby dodatnio. Autor jednak zatytułował ją „Psychanaliza na usługach wychowania", musimy więc ją ocenić pod tym kątem. Oczywiście ponawiamy zastrzeżenia swe co do roli psychoanalizy *Freuda* w pedagogice; pozatem jednak wypada stwierdzić, że autor w omawianych przykładach opowiada tylko o osobach dorosłych, cytuje przypadki nie wychowawczego, ale leczniczego oddziaływania. Wydobycie na jaw uwięzionego kompleksu jest zabiegiem par excellence leczniczym; odpowiednia postawa wychowawcy, zapobiegająca tworzeniu się kompleksów, byłaby sprawą wychowawczą, a także sublimacją, ale o tem autor niewiele mówi; nie poddaje analizie uczynków dziecięcych, a praca jego na uboczu zostawia problemy pedagogiczne. Na uwagę zasługuje jedynie jako jeszcze jedno popularne zreferowanie poglądów *Freuda*, nie pozbawione więc jednostronności twórcy psychoanalizy.

Tłumacz, dr. *J. Mirski*, dość szczęśliwie wywiązał się z niełatwego zadania terminologji, tak fatalnie ujętej przez pierwszych tłumaczy dzieł *Freuda*.

B. Wolman

Stefan Szuman. *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży.* Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa, r. 1931.

Jak słusznie zauważył autor, książka jego zajmuje się tematem dotychczas prawie zupełnie niezbadanym w sposób systematyczny przez psychologję. Idzie tu mianowicie o rozwój zdolności rozumienia symbolów

u dzieci i u młodzieży. Prof. *Szuman* ograniczył się w swoich dociekaniach do jednego tylko ściśle określonego terenu, na którym zdolność powyższa może się ujawniać. Mianowicie studjuje on zdolność symbolicznej interpretacji obrazów. Niemniej jednak rezultaty, do których dochodzi, mają ogólniejsze znaczenie.

Metoda badania polegała na tem, iż dziewczętom i chłopcom w wieku od 7 do 20 lat pokazywano obrazek, zawierający treść, nadającą się do symbolicznej interpretacji, przyczem stawiano każdej osobie badanej kolejno trzy następujące pytania: 1) Co przedstawia ten obrazek? 2) Czemu malarz obraz ten namalował? 3) Co znaczy ten obraz? Właśnie owo trzecie pytanie miało według intencji autora prowokować szukanie tłumaczenia symbolicznego. Autor stosował trzy obrazki, przyczem żadne dziecko nie było badane więcej jak jednym obrazkiem.

Nie będę na tem miejscu omawiać szczegółowo interesujących wyników, do których dochodzi autor. Książka p. *Szumana* mimo ściśle naukowego charakteru, pisana jest bardzo przystępnie, można więc śmiało odesłać do oryginału każdego czytelnika, zarówno fachowego psychologa jak i „laika", który pragnąłby zapoznać się bliżej z tem zagadnieniem. Nadmienię tylko, iż, jak się okazało, moment zjawienia się u dziecka czy młodzieńca symbolicznej interpretacji obrazka uwarunkowany będzie częściowo jego charakterem. Przykładowo podamy za autorem, iż symboliczna interpretacja stosowanego przez niego obrazu Malczewskiego, przedstawiającego chłopca w towarzystwie kobiety-potwora, zaczęła zjawiać się sporadycznie u badanych przez niego dzieci około 11-go roku życia, a dopiero około 15-tu lat stała się zjawiskiem prawie powszechnem.

Rozprawa p. *Szumana* jest niewątpliwie cennym nabytkiem polskiej literatury psychologicznej. Byłoby rzeczą bardzo wskazaną, by znalazła ona jak największą ilość czytelników także w sferze wychowawców i nauczycieli. Da im ona możność głębszego wejrzenia w psychikę młodzieży i pozwoli zorjentować się lepiej, czego w danym wieku w zetknięciu się młodzieży z dziełami sztuki można i należy od niej oczekiwać i wymagać.

Stefan Baley

René le Senne. *Le mensonge et le caractère. (Kłamstwo i charakter).* Félix Alcan. Paris. 1930.

Książka p. *René le Senne* powiększa nie tak już szczupłą dziś monograficzną literaturę o kłamstwie. Autor, opierając się na znanej ankiecie *G. Heymansa* i *E. Wiersmy* i na klasyfikacji charakterów, podanej przez *Heymansa,* usiluje określić bliżej stosunek prawdomówności i kłamstwa do właściwości psychicznych poszczególnych grup charakterologicznych. A więc mówi o kłamstwach uczuciowców ze skłonnością do perseweracji, o kłamstwach osobników nieuczuciowych bez skłonności perseweracyjnych i t. d. Książka autora pełna jest subtelnych rozważań i analiz pojęciowych, które jednak niełatwo dają się streścić w sposób sumaryczny. Ograniczyłem się wobec tego jedynie do ogólnikowego określenia charakteru tej książki, odsyłając czytelnika po bliższe szczegóły do oryginału. Zaznaczę jeszcze, że mimo przejrzystości układu lektura książki p. *René le Senne* nie jest zbyt łatwą.

Stefan Baley

René Nihard. *La Méthode des Tests. (Metoda testów).* Les Editions du Cerf. Juvisy. Seine-et-Oise. France, (bez daty).

Ta nieduża książka przeznaczona jest, jak to autor zaznacza w podtytule swej książki, do użytku wychowawców, których ma zaznajomić z me-

todą badania testowego, zakreślając równocześnie warunki oraz teren jego zastosowania. Literatura wszechświatowa, dotycząca testów, jest w chwili obecnej niezmiernie bogatą. Mimo to jednak niewiele jest dzieł, które w sposób naukowy, a przecież przystępny, wprowadzałyby czytelnika, a zwłaszcza wychowawcę w tę dziedzinę, pozwalając mu zorjentować się w panującym tu chaosie oraz wyrobić sobie pewne zdanie o tem, jakie są podstawy naukowe badań testowych oraz jaka może być faktyczna wartość przeprowadzonych tą drogą pomiarów. Przyznać trzeba, że wśród tych dzieł książeczka p. *Nihard* wyróżnia się bardzo korzystnie. Pisana jest zwięźle, mimo to jednak bardzo jasno i bardzo przystępnie. Może ona być dla początkującego psychologa oraz dla pedagoga bardzo cennym drogowskazem przy orjentacji w tej dziedzinie. Książka p. *Nihard* jeden ma tylko brak, który jednak tłumaczy się względami wydawniczemi. Dobrzeby było, gdyby to, co mówi o testach i sposobie ich stosowania poparte było odpowiedniemi przykładami, cytatami i ilustracjami. Czytelnik miałby wtedy przed sobą naoczny materjał, który lepiej pozwoliłby mu zrozumieć teoretyczne uwagi autora. Rzecz jasna jednak, iż ten sposób postępowania musiałby zwiększyć znacznie objętość książki, co łącznie z wprowadzeniem rysunków podniosłoby znacznie koszt wydawnictwa. Niewątpliwie z tego to powodu autor pogodził się z tym brakiem, zdając sobie z niego sprawę. Mimo to książka p. *Nihard* posiada bardzo wielką wartość i zasługiwałaby, być może, na polski przekład.

Stefan Baley

Stefan Baley. *Psychologja wieku dojrzewania.* II wydanie. Warszawa, Książnica-Atlas, 1932.

Wyszło obecnie z druku drugie wydanie książki Prof. *Stefana Baleya* p. t. „Psychologja wieku dojrzewania".

Wydanie pierwsze rozeszło się w czasie nadspodziewanie krótkim, bo po niecałym roku od czasu ukazania się wydania pierwszego, cały nakład został wyczerpany.

Wydanie drugie nie zawiera żadnych większych zmian, autor wprowadził jedynie drobne poprawki rzeczowe i uzupełnienia z zakresu bibljografji przedmiotu, gdyż, jak wyjaśnia w przedmowie do drugiego wydania, czas między jednem a drugiem wydaniem był zbyt krótki, by można było opracować materjały do psychologji wieku dojrzewania, zebrane w Zakładzie Psychologji Wychowawczej U. W.

Ewa Rybicka

„Tests" de Baley *(Varsovia). Inteligencia (14 anos aproximadamente).* Instituto Psicotecnico de Madrid. Embajadores, 41.

Jest to hiszpańskie tłumaczenie testów prof. *Baleya* do badania inteligencji. Tłumaczenia dokonano w Instytucie Psychotechnicznym w Madrycie.

Ewa Rybicka

Journal of Genetic Psychology. Kwartalnik. Worcester, Massachusetts, 1932. *Tom XL, Nr. 1, marzec.*

Barbara S. Burks i Ruth Sherman Tolman. *Czy podobieństwo psychiczne rodzeństwa związane jest z podobieństwem fizycznem? (Is mental resemblance related to physical resemblance in sibling pairs?).*

Autorki referowanego artykułu zajmują się zagadnieniem wzajemnego powiązania czynników podobieństwa psychicznego i fizycznego. Badano pary rodzeństwa tej samej płci (z wyłączeniem bliźniąt) i rodzeństwa przy-

rodniego), dobierając je na podstawie ich podobieństwa fizycznego, względnie zupełnego braku podobieństwa. Dzieci, wybrane przez nauczycieli ze szkół, autorzy poddali (każdy zosobna) selekcji według następującej skali: 1) podobieństwo bliźniacze, 2) bardzo wyraźnie zaznaczone podobieństwo rodzinne, 3) zaznaczone podobieństwo rodzinne, 4) słabe podobieństwo rodzinne, 5) brak wyraźnego podobieństwa, 6) lekka różnica typów, 7) wyraźna różnica typów, 8) bardzo wyraźna różnica typów, 9) najdalej idąca różnica, możliwa w tej samej rasie. Po zbadaniu testami *Termana* i *Stanford-Bineta* 34 par dzieci ze szkół powszechnych i 84 par dzieci z gimnazjum, wykazujących bardzo duże podobieństwo fizyczne, stwierdzono, że duże podobieństwo fizyczne niezawsze idzie w parze z podobieństwem psychicznem. Stwierdzono również, że dzieci, mało do siebie podobne fizycznie, niekoniecznie wykazywać muszą duże różnice w psychice. Z 4 par dzieci, wykazujących wyjątkowo duże podobieństwo, 2 pary dały podobne wyniki przy badaniu inteligencji, pozostałe wykazały tak duże różnice, jakie autorzy spotkali tylko u jednej pary z całej serji dzieci ze szkół powszechnych.

Helen Thompson. *Rozwój i znaczenie codziennych zmian w zachowaniu się niemowląt. (The growth and significance of daily variations in infants behavior).*

Autorka zadaje sobie pytanie: jaki jest najkrótszy okres czasu, w ciągu którego można zauważyć rozwój dziecka i jakiego rodzaju jest ten rozwój. Badaniu poddano najpierw dziewczynkę (jedną z pary bliźniaczej) w wieku 46 tygodni przy rozpoczęciu obserwacji. Drugą bliźniaczkę badano co pewien czas dla porównania. Dziecko obserwowano przy zabawie klockami; eksperymentator podawał dziecku jeden klocek, dwa klocki, odbierał dziecku klocek i podawał ponownie, umieszczał klocki zdala od dziecka, które miało je przyciągnąć i t. p. Pewne punkty eksperymentu przebadano później na większej ilości dzieci.

Autorka, na podstawie codziennych obserwacyj zachowania się dzieci oraz pomiarów wzrostu i wagi, stwierdziła, że rozwój zachowania się dziecka postępuje równie szybko, jak jego rozwój fizyczny. Przy eksperymentach nasunęło się jej następujące zagadnienie: jeżeli dziecko pewnego dnia wykonywa źle jakąś czynność, którą już dobrze umiało, natomiast robi postępy w innym kierunku, czy cofnęło się ono wstecz, czy poszło naprzód, czy też jedno i drugie ma razem miejsce. Autorka twierdzi, że postęp w jakimkolwiek kierunku wystarcza, aby powiedzieć, że dziecko rozwija się. Rozwój w zachowaniu się dziecka objawia się: 1) w częstszem powtarzaniu się jakiegoś poszczególnego typu zachowania się, 2) w lepszem wykonywaniu jakiejś czynności, 3) w pojawianiu się nowych czynności, 4) w udoskonalaniu poprzednich czynności. Pewne typy zachowania się są trwałe, inne przemijające, przyczem te ostatnie mogą mieć nawet większe od trwałych znaczenie dla danego stadjum rozwoju. Gdy dziecko pozornie cofa się w swym rozwoju, nie reaguje ono w sposób mniej dojrzały, lecz ogranicza tylko różnorodność swych reakcyj, przygotowując grunt dla nowego stadjum rozwoju. Stwierdzono również, że przy czynnościach, które autorka nazywa zabawami „odkrywczemi" (exploitive play) np. gdy dziecko odkrywa, że może wziąć dwa klocki razem, dzieci stojące poniżej normy, wykazywały znacznie powolniejszy rozwój, niż normalne, natomiast dzieci, stojące powyżej normy, nie wykazywały szybszych postępów, niż normalne. Te zabawy „odkrywcze" prawdopodobnie są najbardziej charakterystyczne dla poziomu inteligencji małego dziecka.

Harold Gulliksen. *Badania nad przenoszeniem się reakcji: I. Czynniki względne i absolutne w rozróżnianiu wielkości przez białego szczura. (Studies of transfer of response: I. Relative versus absolute factors in the discrimination of size by the white rat).*

Autor nawiązuje do teoryj i eksperymentów psychologów postaci. Zadanie, które sobie stawia, polega na 1) sprawdzeniu faktu transpozycji, 2) zbadaniu jakie czynniki wpływają na reakcję zwierzęcia.

Eksperyment odbywał się następująco: zmuszano szczura, do skakania przez jeden z 2 otworów, zakrytych tekturkami. Jedną z tekturek przytrzymywał lekki ciężarek, tak, że szczur łatwo mógł przeskoczyć, druga była przytwierdzona mocno. Na jednej tekturce znajdowało się białe koło na czarnem tle o średnicy 6 cm., na drugiej takież koło o średnicy 9 cm. Wyćwiczono 12 szczurów, przyczem 6 szczurów zaprawiano do reakcji „pozytywnej" na większe koło, drugie 6 szczurów do reakcji „pozytywnej" na mniejsze koło. Następnie podano koła o średnicy 13 cm. i 9 cm. i obserwowano czy szczur, przyzwyczajony do reakcji „pozytywnej" na koło o średnicy 9 cm. będzie reagował na wielkość względną, t. j. na koło większe. Później podawano inne jeszcze rozmiary kół. Okazało się, że szczury rozróżniały raczej wielkość względną, niż absolutną, przyczem mniejszą ilość błędów stwierdzano przy kołach mniejszych rozmiarów, niż przy większych.

A. N. L e o n t i e w. *Studja nad rozwojem kulturalnym dziecka: III. Rozwój uwagi dowolnej u dziecka. (Studies on the cultural development of the child: III. The development of voluntary attention in the child).*

W zachowaniu się bardzo małego dziecka nie możemy wyróżnić aktów uwagi dowolnej. Eksperymentalne badania psychologiczne powinny wykryć, w jaki sposób uwaga mimowolna dziecka przekształca się w uwagę dowolną. W tym celu zastosowano następujące eksperymenty, w postaci zabawy dziecięcej: nie wolno mówić — czarne, białe, tak, nie i t. p.: 1) Dziecko ma odpowiedzieć szybko jednem słowem na 11 pytań, z tych 7 pytań dotyczy barw przedmiotów; w tej serji, mającej charakter ćwiczenia, nie stosowano żadnych ograniczeń; 2) dziecko otrzymuje nagrodę, jeśli przy odpowiadaniu na pytania nie powtórzy 2 razy nazwy tej samej barwy, lub nie wymieni nazwy barwy „zabronionej"; 3) dziecko otrzymuje 9 pokolorowanych kartek „do pomocy".

Stwierdzono, że istnieją 2 typy posługiwania się kartkami: 1) dziecko odkłada kartki o „zabronionej" barwie na stronę tak, aby nie mogło ich widzieć, a przy odpowiadaniu na pytania, odkłada pokolei kartki o wymienianej barwie. Jest to metoda najwcześniejsza; 2) dziecko kładzie przy sobie wszystkie kartki, segregując je tylko na „zabronione" i „niezabronione". Okazało się, że dzieci w wieku przedszkolnym nie umieją wyzyskać dodatkowych podniet w postaci barwnych kartek. Już we wczesnym wieku szkolnym dziecko posługuje się dodatkowemi podnietami zewnętrznemi, wteteż te podniety mają największe znaczenie, tracą je zaś w wieku późniejszym. Przypuszczalnie rozwój uwagi dowolnej dziecka przechodzi przez stadjum, w którem zewnętrzne podniety odgrywają dużą rolę pomocniczą.

R u t h H. W a s h b u r n. *Schemat, służący do ujmowania reakcyj dzieci w nowej sytuacji społecznej. (A scheme for grading the reactions of children in a new social situation).*

Autorka obserwowała dzieci w wieku przedszkolnym w nowej dla nich sytuacji. Obserwację podzieliła na 3 pięciominutowe okresy. Notowane były wszystkie reakcje dziecka: obserwacja dorosłych i dzieci, znajdujących się w tym samym pokoju, kontakt z innymi, odpowiedzi na pytanie, brak odpowiedzi na pytanie ,posługiwanie się przedmiotami, wypowiedzi dziecka i t. d. Ujęcie tych obserwacyj w schemat pozwala na graficzne przedstawienie zachowania się dziecka i na łatwe porównanie zachowań się jego w różnych czasach. Stwierdzono, że dziecko, obserwo-

wane po ośmiomiesięcznej przerwie, wykazuje w nowej sytuacji, mimo większej dojrzałości, podobny typ zachowania się, co przy pierwszej obserwacji.

W i l b e r t S. R a y. *Studjum nad uczuciami dzieci ze specjalnem uwzględnieniem zmian w krążeniu i oddychaniu. (A study of the emotions of children with particular reference to circulatory and respiratory changes).*

Autor bada zmiany w krążeniu i oddychaniu, jakie u dzieci wywołuje przestrach. W tym celu dziecko sadzano na specjalnie skonstruowanym fotelu, który niespodziewanie opadał o kilka cali w dół. Reakcje dziecka notowano przy pomocy pneumografu i sfigmomanometru. Zbadano 25 chłopców w wieku od 7 do 12 lat. Nie zauważono zmian, któreby były charakterystyczne dla wszystkich osób badanych, stwierdzono jednak, że częściej występowało przyspieszenie, aniżeli zwolnienie oddechu i obiegu. Zmiany te mniej więcej u połowy dzieci znikały po 2 minutach. Autor nie znalazł żadnej zależności między temi zmianami fizjologicznemi a inteligencją dziecka, ani też jego wiekiem.

K a t h e r i n e E l l i o t s R o b e r t s. *Zdolność dzieci w wieku przedszkolnym do rozwiązywania zadań, w których zachowano pewną prostą zasadę stosunku. (The ability of preschool children to solve problems in which a simple principle of relationship is kept constant).*

Autorka zajmuje się dwoma zagadnieniami: 1) czy dzieci w wieku przedszkolnym potrafią wykryć zasadę zależności między jakimś przedmiotem a środkami, przy pomocy których można ten przedmiot zdobyć, i czy potrafią tę zasadę zastosować; 2) do jakiego stopnia zdolność ta jest związana z wiekiem inteligencji i wiekiem życia dziecka.

Zbadano 4 grupy dzieci: 10 dwuletnich, 10 trzyletnich, 12 czteroletnich i 11 pięcioletnich. Aparat, przy pomocy którego badano dzieci, składał się z trzech identycznych dwupiętrowych domków o szklanych dachach. W każdym domku było troje drzwi, każde innego koloru. Na II piętrze znajdował się aeroplan, który można było wydostać, otwierając drzwi tej samej barwy, co aeroplan. Autorka stwierdziła, że wszystkie dzieci, prędzej czy później rozwiązały zadanie, choć niewszystkie uchwyciły zasadę. Dzieci dwuletnie nie wykazywały postępu przy dalszych serjach, dzieci starsze rozwiązywały 2 następne zadania lepiej, niż pierwsze. Dzieci o większej inteligencji rozwiązywały pierwsze zadanie szybciej, i dawały większą ilość dobrych rozwiązań przy następnych serjach, niż dzieci mało rozwinięte. Najmłodsze dziecko, które wymieniło zasadę zależności między barwą aeroplanu i drzwi, miało 3 lata, 4 miesiące. Natychmiastowych rozwiązań bez żadnych prób zanotowano w serji pierwszej — jedno, w drugiej — dwa, w trzeciej — szesnaście.

J a m e s T. R u s s e l l. *Rozróżnianie głębi przez szczura. (Depth discrimination in the rat).*

Autor badał dorosłe szczury przy pomocy aparatu, składającego się z 2 platform: ruchomej, którą można było dowolnie zbliżać i oddalać, i stałej. Szczur skacze z platformy stałej na ruchomą, na której znajduje się pożywienie. Specjalne urządzenie pozwala na zmierzenie siły, z jaką szczur skacze. Autor stwierdził, że szczury o oczach normalnych osiągają lepsze wyniki, niż szczury albinosy. Siła skoku zależna jest od przestrzeni, którą szczur ma przebyć. Przy słabszem oświetleniu rezultaty są gorsze; być może, że odgrywa rolę perspektywa powietrzna. Szczur posługuje się przypuszczalnie zarówno widzeniem dwuocznem (konwergencja, gorsze rezultaty przy usunięciu jednego oka), jak jednoocznem, (skręcanie głowy przed skokiem, gorsze rezultaty, gdy przy zastosowaniu odpowiednich przysłonek zmuszano szczura do patrzenia wyłącznie dwuocznego).

M a r y W o o d h u l l H a l l e r. *Reakcje niemowląt na zmiany intensywności i wysokości czystych tonów. (The reactions of infants to changes in the intensity and pitch of pure tone).*

Autorka zbadała 19 dzieci w wieku od 3 do 5 tygodni; podawała tony o 7 różnych wysokościach, zmieniając 4 razy ich intensywność. Obserwując reakcje dzieci (płacz, uspakajanie się, zadowolony lub niezadowolony wyraz twarzy i t. d.) doszła do wniosku, że tony wysokie, o dużej intensywności, krótko trwające częściej wywołują niezadowolenie dzieci, niż tony nizkie, ciche i długotrwałe. Według autorki reakcje dzieci na dźwięki nie są wywołane przez strach, lecz są to odruchy, ściśle uzależnione od intensywności podniety.

C. H. B e a n. *Niezwykła sposobność dla badań nad psychologją języka. (An unusual opportunity to investigate the psychology of language).*

Autor badał dziecko, niewidome od urodzenia, które dopiero w 16 miesiącu życia, po operacji zaczęło widzieć. Dziecko, jak się okazało przy późniejszych badaniach, odznacza się dużą muzykalnością. Mając trzy miesiące, dziecko bardzo wiernie naśladowało głosy różnych zwierząt, zastępując tem zabawy, związane z widzeniem, zwykłe dla dzieci normalnych. Obserwacje nasunęły przypuszczenie, że 19 dźwięków, wydawanych przez dziecko, jest wrodzonych. Te pierwotne dźwięki ulegają przekształceniu na mowę pod wpływem kilku czynników: zależności od dorosłych, naśladownictwa, samorzutnego ćwiczenia. Dziecko opanowuje pokolei: samogłoski, spółgłoski w sylabach, rymy, słowa, zdania, zdania oznajmujące i zdania pytające. Pierwsze słowa odnoszą się do przedmiotów, dalsze do czynności, najpóźniej pojawiają się słowa, oznaczające cechy przedmiotów. Dziecko uczy się przypadków, czasów, zaimków, przyimków i t. d. używając ich ,bez pomocy prawideł.

Dr. R. Mutermilchowa

La Nouvelle Education. Miesięcznik. Paris, 1932. Nr. 101 — 107. Artykuły wybrane.

A. M. P l e d g e. *Wpływ ruchów gimnastycznych na równowagę nerwową. (Influence du mouvement gymnastique sur l'équilibre nerveux).* (Nr. 101, 102, 103, styczeń, luty, marzec).

Artykuł traktuje gimnastykę jako środek leczniczo - wychowawczy w zastosowaniu do dążeń nerwowych.

Autorka kolejno omawia: 1) wpływ ćwiczeń i gier gimnastycznych na ogólne podniesienie stanu fizycznego (harmonijny rozwój mięśni, wzmocnienie systemu nerwowego), co powoduje w następstwie podniesienie samopoczucia i osiągnięcie równowagi nerwowej. Z tego punktu widzenia rozpatruje poszczególne właściwości ćwiczeń gimnastycznych, jak np. rytm, stopniowanie ćwiczeń, unormowanie odpoczynku i t. d., 2) bezpośredni wpływ wychowawczy umiejętnie prowadzonych gier i ćwiczeń gimnastycznych na psychikę dziecka (konieczność panowania nad ruchami i głosem, podporządkowanie się prawidłom i t. p.).

Rozpatrując dwa skrajne kierunki: gimnastyki grupowej i indywidualnej, autorka zajmuje stanowisko pośrednie; podkreślając wartości gimnastyki grupowej, uważa za wskazane stosować w poszczególnych przypadkach metody indywidualne.

R o g e r C o u s i n e t. *Charakter spostrzeżeń dziecięcych. (Un Caractère de perception enfantine).* (Nr. 104, kwiecień).

Nawiązując do testów *Bineta,* ustalających wiek, w którym dziecko jest zdolne rozpoznać i wyliczyć przedmioty na obrazku, oraz do badań (nad dziećmi od 2½ lat życia) *Monchamps* i *Moritz,* dotyczących spostrze-

żeń dziecięcych, autor przeprowadza szereg badań wśród młodszych dzieci, stwierdzając, że przed 18 mies. dziecko nie umie spostrzec przedmiotu na obrazku. Dalej wykazuje autor, podając kilka przykładów, że dziecko nie rozpoznaje tych samych przedmiotów, skoro zostaną zmienione warunki, w których przedmiot się z najdował (np. w koniu, który stoi, dziecko nie rozpoznaje konia, który przed chwilą biegł).

Dziecko najpierw spostrzega własną czynność w stosunku do przedmiotu, dopiero potem sam przedmiot. Najpierw „czynność" przedmiotu (np. otwieranie się pudełka), potem jego kształt.

S. R. Slavson. *Synteza nauk, dostępna dzieciom. (La synthèse des sciences mise à la portée des jeunes enfants).* (Nr. 105, maj).

W przeciwieństwie do panującej w świecie nauki tendencji do wyodrębniania się i zacieśniania poszczególnych gałęzi wiedzy — umysł dziecka jest nastawiony na ujmowanie zjawisk przyrody jako całości.

Autor opiera się na obserwacjach i doświadczeniach, dotyczących rozwoju zainteresowań i ich roli w nauczaniu wśród dzieci 5 — 6 letnich oraz na eksperymentach, przeprowadzanych w ciągu 10 lat na młodzieży szkolnej.

Ilustrując swe twierdzenia przykładami rozwoju samorzutnych zainteresowań naukowych w gromadzie dzieci 10 — 12-letnich, oraz przytoczonym w całości wierszem 12-letniej dziewczynki, w którym odbija się charakterystyczne pojmowanie świata przez dziecko, autor formułuje następujące wnioski: 1) Studjum genetyczne przekracza konwencjonalny podział nauk, 2) Umysł dziecka swoiście porządkuje nauki, 3) Różne działania przyrody są pojmowane jako całość pod kątem widzenia przyczyn i skutków. Granice takiemu pojmowaniu świata zakreślają tylko wrodzone zdolności dziecka i poziom jego dojrzałości umysłowej.

Autor pragnie, aby powyższe dane znalazły oddźwięk w programach i metodach pracy szkolnej.

Jego własne doświadczenia pod tym względem doprowadziły do płodnych rezultatów.

Pozatem „La Nouvelle Education" zawiera: streszczenie książki *Dr. Suzanne Isaacs* p. t. „Intellectual growth in young Children" (Londyn 1930)— w Nr. 102 (luty), oraz artykuł p. t. „Dzieci przestępcze" (*T. J. Guérithe*), oparty na książce *C. Burta* „The young Delinquent" (London 1925).

Ligja Żółkiewska

W sprawie przedstawień schematycznych i symbolicznych

Rzeczowa recenzja p. *I. Filozofówny* z mojej pracy p. t. „Przedstawienia schematyczne i symboliczne", umieszczona w poprzednim zeszycie „Polskiego Archiwum Psychologji", zawiera m. in. polemikę merytoryczną. To też wskazane jest może zajęcie stanowiska wobec kwestyj, poruszonych przez recenzentkę. Ograniczę się jednak wyłącznie do omówienia argumentów, wysuniętych po raz pierwszy w recenzji, których więc nie poddałem krytycznej analizie w polemice, jaka toczyła się na łamach „Przeglądu Filozoficznego" 34.1-III.

Punktem wyjścia moich prób jest przekonanie, iż sytuacja psychiczna przy ujmowaniu pewnego przedmiotu przy pomocy jego schematu lub symbolu jest odmienna od sytuacyj, w których przedmiot ten sobie wyobrażamy (spostrzegawczo, odtwórczo, wytwórczo, czy też imaginatywnie), lub w których ujmujemy go sygnitywnie przy pomocy słów. Na to twierdzenie godzi się — o ile się nie mylę — p. *Filozofówna,* podobnie jak i na dalsze, iż wchodzące w grę sytuacje, nie dadzą się opisać przy pomocy poddanych

przeze mnie krytyce teorji asocjacyjnej i teorji kompleksów. Różnica zdań wyłania się natomiast a) wobec próby p. *Filozofówny* opisania swych sytuacyj psychicznych przy pomocy zmodyfikowanej przez Nią teorji kompleksów oraz b) wobec zakwestjonowania różnicy, która ma — według mnie — zachodzić przy ujmowaniu przedmiotów przy pomocy schematów z jednej, a symbolów z drugiej strony.

Ad a). Modyfikacja teorji kompleksów przez p. *Filozofównę* polega na tem, iż wprowadza do niej sądy resp. supozycyjne niewyraźne, trwające na obwodzie świadomości w czasie, gdy nie są z uwagą żywione. Nie będę na tem miejscu powtarzał wątpliwości, wysuniętych już bądźto w samej pracy, bądźto w cytowanej polemice, z powodu których niechętnie posługiwałbym się w opisie wchodzących w grę przeżyć sądami niewyraźnemi, o których wobec ich niewyraźności trudno orzec, czy wogóle je przeżywamy, ani wątpliwości, które dotyczą tego, czy przyjęcie tych niewyraźnych sądów wystarcza do opisu, wchodzących w grę sytuacyj psychicznych. Chciałbym natomiast poddać analizie dwa nowe argumenty, jakie wysuwa recenzentka.

Według jednego z nich mój podział przedstawień wykracza przeciwko zasadzie *Occama*, iż nie należy mnożyć bytów, wedle drugiego z nich teorja recenzantki prościej opisuje przeżycia.

W sprawie pierwszego argumentu uważam, iż zasada *Occama* dotyczy wprowadzania nowych bytów (np. przedmiotów idealnych), a nie wyróżnienia nowych gatunków uznanych już bytów. W zastosowaniu do nauk empirycznych — w konsekwencji intencyj recenzentki — miałaby ta zasada taki sens, iż najlepsze są te podziały, które wyróżniają w pewnym rodzaju jak najmniej gatunków. Szczególne wątpliwości budziłaby zasada taka w psychologji wobec bogactwa subtelnych różnic wśród przeżyć pewnego rodzaju. Niezależnie od tego, czy słusznie, czy niesłusznie wyróżniam z pewnego punktu widzenia nowe gatunki przeżyć, zwanych „przedstawieniami", nie wykraczam zapewne przeciwko wspomnianej zasadzie badania naukowego.

W sprawie drugiego argumentu trudniej mi zająć stanowisko, gdyż dobrze nie wiem, co należy rozumieć przez „prostszy opis". W każdym razie jednak nie sądzę, by prostszy opis — jak twierdzi recenzentka — stanowił doniosłą zaletę metodologiczną. Posiada tę zaletę prostsze w y j a ś n i e n i e, opis zaś ma być przedewszystkiem wierny, będzie zaś mniej lub więcej „prosty", zależnie od mniejszej lub większej prostoty czy złożoności opisywanej sytuacji psychicznej. Zaletą metodologiczną opisu jest natomiast raczej jego płodność. Nie ośmieliłbym się zaś wysuwać nowego podziału przedstwień, gdybym zarazem nie wskazywał na możność jego zastosowania w licznych pokrewnych zagadnieniach. Wszak podziałów tworzyć można wiele, wartość ich zależy zaś od ich płodności.

Ad b). Fakt, iż na stanowisku p. *Filozofówny* zaciera się subtelna, a przecież intuicyjnie niewątpliwa i faktycznie zachodząca różnica pomiędzy sytuacjami psychicznemi, występującemi przy posługiwaniu się schematem (np. Europy) a symbolem (np. kościotrupem jako symbolem śmierci) nie przemawia za tem stanowiskiem. Stanowisko to zaciera zresztą również — jak mi się zdaje — różnicę pomiędzy temi sytuacjami a zgoła innemi, w których przedmiot pewien ujmuje imaginatywnie przy pomocy obrazu. Nie będę na tem miejscu powtarzał moich prób pojęciowego uchwycenia tych różnic, ograniczę się tylko do pewnego podkreślenia potrzeby wprowadzenia odrębnej kategorji reprezentacji psychologicznej pomiędzy imaginatywną a konwencjonalną, pokrewnej o b u tym rodzajom i tem samem swoistej. Przeciwko kwestjonowanej zaś przez recenzentkę różnicy nie przemawia fakt, iż ulegając mimowoli tradycyjnej terminologji nazwałem w pewnem miejscu znak równości niekonsekwentnie „symbolem".

Na koniec jeszcze jedna uwaga: recenzentka i tym razem z wnikliwem zrozumieniem moich wywodów zreferowała pewną ich część. Pomijając jednak ze zrozumiałych względów zupełnie resztę moich wywodów, gotowa mimowoli wywołać fałszywe wrażenie u czytelnika, jakoby liczne zagadnienia, dotyczące przedmiotów schematyzowanych i symbolizowanych, schematów i symbolów reprezentacji psychologicznej i jej rodzajów oraz roli przedstawień schematycznych i symbolicznych w doznaniu estetycznem nie były w myśl intencji autora równorzędnie w pracy traktowane. Temu ewentualnemu nieporozumieniu chciałbym zapobiec.

Leopold Blaustein

Odpowiedź

Do krytyki argumentów, wysuniętych przeciw teorji przedstawień schematycznych i symbolicznych, wkradło się nieporozumienie. Mianowicie: p. Dr. *Blaustein* podejrzewa mnie o dziwną interpretację zasady *Occama*. Miałaby ta zasada posiadać wg. mnie „taki sens, iż najlepsze są podziały, które wyróżniają w pewnym rodzaju jak najmniej gatunków", a w zastosowaniu do danego, szczegółowego przypadku podziału przedstawień głosiłaby, że nie jest dobry podział, w którym występują oprócz dotąd uznawanych gatunków, przedstawienia schematyczne i symboliczne. Przedewszystkiem podkreślić muszę, że tak zasady *Occama* nie rozumiem. Powtóre nie twierdziłam, że przeciw tej zasadzie (w jej właściwym sensie) wykracza p o d z i a ł przedstawień, dokonany przez Autora. W pracy swojej Autor przecież nie wprowadza przedstawień schematycznych i symbolicznych w wyniku jakiegoś podziału, tylko wskazuje na nie, jako na składniki pewnych przeżyć. Ponieważ wymienionych przedstawień w tych przeżyciach nie dostrzegłam, a jednak, nie posługując się pojęciem przedstawienia schematycznego i symbolicznego, przeżycia te mogę opisać, zauważyłam, że Autor niepotrzebnie mnoży byty. A choćby nawet skutkiem podziału otrzymał nowe gatunki przedstawień, nie przemawia to jeszcze za ich istnieniem, bo mogłyby się okazać klasami empirycznie pustemi, jakiemi są właśnie — jak skłonna jestem wierzyć — przedstawienia schematyczne i symboliczne.

Uwagi p. Dr-a *Blausteina* o opisie i wyjaśnieniu dotyczą spraw trudnych do rozstrzygnięcia. Rozważania nad tem odwiodłyby może nazbyt daleko od zagadnienia przedstawień schematycznych i symbolicznych. Kilka więc tylko rzeczy pragnę zaznaczyć. Granica między opisem a wyjaśnieniem jest płynna, zwłaszcza w psychologji. Przeżycia psychiczne są tak nieuchwytną rzeczywistością, że, próbując je ująć w słowa, skazanym się jest na operowanie przenośniami. W takich warunkach wciąż się ma wątpliwości, czy powstają „wierne" opisy, czy nieuprawnione hipotezy, a niesposób tego w wielu wypadkach rozstrzygnąć. Może więc prostota opisu, który tu często pełni rolę wyjaśnienia, decydować powinna.

Wreszcie w związku z ostatnią uwagą przypomnę, że recenzja z „Przedstawień schematycznych i symbolicznych" zaznaczyła się od słów: „B o g a t e j w t r e ś ć książki *Leopolda Blausteina* niepodobna tutaj całej przedstawić", co miało usprawiedliwić, dlaczego „wypadnie pominąć l i c z n e, s k r z ę t n i e z e b r a n e zagadnienia, obracające się dokoła tematu książki". Na końcu znów recenzji podniosłam m. in. i to, że „Autor opracował temat książki systematycznie, sumiennie, w s z e c h s t r o n n i e..." Wobec tego obawy Autora, by czytelnikom nie nasunęło się mylne mniemanie, że liczne zagadnienia nie są w Jego pracy równorzędnie potraktowane, wydają mi się płonne.

Irena Filozofówna

NOTATKI BIBLJOGRAFICZNE

Anderson G. L. *Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych.* Z przedm. H. Radlińskiej i P. Boveta. Tłum. z franc. H. Dobrowolska. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1932, str. 183. [Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. R. VII, Nr. 30].

Arkusz obserwacyjny opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. J. Joteyko. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1931, str. 23.

Baley Stefan. *Psychologja wieku dojrzewania.* II wydanie. Warszawa, Książnica-Atlas, 1932, str. 264. [Bibljoteka Pedagogiczno-dydaktyczna, Nr. 5].

Brandstätter M. *Z doświadczeń rodziców i nauczycieli.* Lwów, Książnica-Atlas, 1932, str. 35.

Czerwiński S. *O nowy ideał wychowawczy.* Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1931, str. 304. [Bibljoteka „Zrębu"].

Dawid J. Wł. *O duszy nauczycielstwa.* Wyd. III. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1932, str. 40.

Mirski J. *Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty.* Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1932, str. 111.

Pawłowski F., Warczak A. *Arkusz obserwacyjny.* Wskazówki. Tuchola, 1930, str. 91.

Skala inteligencji Bineta - Termana. Tłum. pod kier. S. Baleya. Cz. I: Tekst. Cz. II: 28 tablic. Lwów, Książnica-Atlas, 1932, str. 87.

Szuman S. *Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności.* Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1932, str. 44.

Taubenszlag R. *Młodzież szkolna a samorząd uczniowski.* Odb. z „Chowanny". Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1932, str. 162.

Winkler H. *Serja testów do badań psychologicznych dzieci wstępujących do szkoły.* Z upoważn. Instytutu pedag. i psych. eksper. w Lipsku przetłum. z niem. J. Fietz i A. Swoboda. Uwagi wstępne St. Baleya. Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1932, str. 46. [Bibljoteka Kwartalnika Pedagogicznego. Nr. 5].

Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w Szkole ćwiczeń Państw. Seminarjum Naucz. im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1932, str. 110. [Z praktyki szkolnej Nr. 15].

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

Barker Ernest. *Charakter narodowy i kształtujące go czynniki.* Z oryginału angielskiego przełożyła Irena Pannenkowa. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1933, str. 460. [Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, Rok VII, Nr. 31, 32 i 33].

Bergson Henri. *Les deux sources de la morale et de la réligion.* Qautrième édition. Paris, Félix Alcan, 1932, p. 346.

Dziesięciolecie działalności Instytutu Badań Spraw Narodowościowych. 1922—1932. Warszawa, 1932, str. 45.

Goldscheider Ludwig (Katowice). II. *Die Entwicklung des verbalen Gedächtnisses im Alter von 6 bis 18 Jahren.* Sonderdruck aus Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses von Dr. E. Brunswik mit Dr. L. Goldscheider und Dr. E. Pilek, Beiheft 64 zur „Zeitschrift für angewandte Psychologie", herausgegeben von Wiliam Stern und Otto Lipmann, Leipzig, J. A. Barth, 1932, S. 148.

Katz Rosa (Dr.). *Das Erziehungssystem der Maria Montessori.* II erweitere Auflage. Rostock, Carl Hinstorff, S. 76.

Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. 12. II. 1904. — 12. II. 1929. Z zasiłku Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Lwów, Skład główny Książnica-Atlas, 1931, str. 483. (Artykuły: K. Twardowskiego, T. Kotarbińskiego, K. Ajdukiewicza, W. Auerbacha, S. Baleya, L. Blausteina, E. Blausteinowej z Ginsbergów, T. Czeżowskiego, I. Dąmbskiej, R. Ganszyńca, S. Igla, R. Ingardena, S. Kaczorowskiego, J. Kleinera, M. Kokoszyńskiej, M. Kreutza, Z. Łubieńskiego, J. Łukasiewicza, H. Mehlberga, T. Witwickiego, W. Witwickiego, Z. Zawirskiego).

L'Organisation de l'Instruction Publique dans 53 Pays. 61 diagrammes. Genève, Bureau International d'Éducation, p. 374.

Osty Eugène (Dr.) et Osty Marcel. *Les Pouvoirs Inconnus de l'Esprit sur la Matière.* Premiers Étapes d'une Recherche. Paris, Félix Alcan, 1932.

Pamiętnik Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego. Tom CXXVI. Pod redakcją sekretarza dorocznego, Karola Chodkowskiego. Warszawa, Wyd. Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego, 1932, str. 232.

Paszkiewicz Ludwik. *Powstawanie i rozwój gruźlicy płuc ze stanowiska anatomopatologicznego.* 37 jednobarwnych rycin w tekście. Warszawa, Nakł. Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego, 1932, str. 80. [Dodatek Pamiętnika Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego].

Przegląd piśmiennictwa lekarskiego polskiego za rok 1932. Rok XLVII. Pod redakcją Zdzisława Góreckiego. Warszawa, wyd. Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego, 1932, str. 280.

Quatrième Cours pour le Personnel Enseignant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences données du 3 au 8 Août 1931. Genève, Bureau International d'Éducation, 1931, p. 119.

Sprawozdanie z działalności Poradni Zawodowej T-wa „Patronat nad Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową w Łodzi" za rok 1931. Łódź, Nakł. T-wa „Patronat nad Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową w Łodzi", 1932, str. 61.

Taubenschlag Rudolf (Dr. fil. i praw.). *Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej.* Odbitka z „Oświaty i Wychowania". Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1932, str. 100.

T a u b e n s z l a g R u d o l f (Dr. fil. i praw.). *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego.* Teorja — Praktyka — Zalety — Wady — Wskazania. Łódź, Dom Książki Polskiej, 1932, str. 135.

Teachers College Program in Progressive Education for 1932. Syracuse University. Summer Session. Syracuse, 1932, p. 45.

Twenty - five Years. A Memorial Volume in Commemoration of the Twenty - Fifth Anniversary of the Vineland Laboratory. 1906—1931. Edited by Edgar A. Doll, Ph. D., Director of Research. Vineland, 1932, p. 135.

U n i t e d S t a t e D e p a r t m e n t o f t h e I n t e r i o r.
O f f i c e o f E d u c a t i o n:

A b e l J a m e s F. (Chief, Division of Foreign School Systems Office of Education). *Education in Belgium.* Washington, 1932, p. 145. [Bulletin № 5].

A b e l J a m e s F. (Chief, Division of Foreign School Systems Office of Education). *Official Certificates, Diplomas and Degrees Granted in France.* Washington, 1932, p. 14. [Pamphlet № 29].

Biennial Survey of Education in the United States 1928—1930. Vol. I. Chapt. VI. E m e l i n e S. W h i t c o m b. (Senior Specialist in Home Economics Office of Education). *Homemaking education.* Chapt. XXII. L a u r e n c e V a i l C o l e m a n (Director, the American Association of Museums). *Recent progress and condition of museums.* Vol. II. Chapt. V. *Statistics of teachers colleges and normal schools 1929—1930.* Prepared in the statistical section by and under the supervision of E m e r y M. F o s t e r, Chief. Chapt. VII. *Statistics of private high schools and academies 1929—30.* Prepared in the division of statistics by and under the direction of E m e r y M. F o s t e r, Chief. Washington, 1931/32. [Bulletin № 20].

B u t t e r w o r t h J u l i a n E. (Professor of Rural Education, Cornell University). *The County Superintendent in the United States.* Washington, 1932, p. 50. [Bulletin № 6].

E c k e l b e r r y R. H. (Assistant Professor of History of Education Ohio State University). *The History of the Municipal University in the United States.* Washington, 1932, p. 213. [Bulletin № 2].

F o x F l o r e n c e C. (Associate Specialist in Elementary Education U. S. Office of Education). *Safety Education. Helps for Schools in Constructing a Course of Study.* Washington, 1932, p. 73. [Bulletin № 8].

G a u m n i t z W a l t e r H. (Senior Specialist in Rural Education Problems Office of Education). *Status of Teachers and Principals Employed in the Rural Schools of the United States.* Washington, 1932, p. 122. [Bulletin № 3].

L i n d b o r g A r t h u r E. (Director of Education for the Virgin Islands). *Education in the Virgin Islands.* Washington, 1932, p. 4. [Leaflet № 42].

N e e l y J o h n H. M c. (Division of Colleges and Professional Schools Office of Education). *Salaries in Land - Grant Universities and Colleges.* Washington, 1931, p. 27. [Pamphlet № 24].

N e w s o n N. W i l l i a m. (Professor of Education Western State College Gunnison, Colo). *The Legal Status of the County Superintendent.* Washington, 1932, p. 41. [Bulletin №7].

P a r k e r J e s s i e M. (Inspector of Rural Schools Iowa State Department of Public Instruction). *Circular Letters as a Supervisory Agency.* Washington, 1931, p. 80. [Bulletin № 19].

Ready Marie M. (Associate Specialist in Recreation Office of Education). *Physical Education and Health Education as a Part of all General Teacher - Training Curricula.* Washington, 1932, p. 47. [Bulletin № 10].

Research in Higher Education. Papers prepared for the First Regional Conference on Higher Education held under the joint auspices of the United States Office of Education and the University of Oregon at Eugene, Oreg. April 14, 15, and 16 1931. Washington, 1931, p. 133. [Bulletin № 12].

Witwicki Tadeusz. *O stosunku treści do przedmiotu przedstawienia.* Odbitka z Księgi Pamiątkowej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. 12.II. 1904. — 12.II. 1929. Lwów, Książnica-Atlas, 1931, str. 19.

Zawadzki Bohdan (Dr.). *Konstytucja psychofizyczna a zdatność do zawodu lotniczego.* Warszawa, Przegląd Sportowo-Lekarski, 1931, str. 27.

Action et Pensée. Miesięcznik. T. VIII, z. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Genève, 1932.

Les Annales de l'Enfance. Miesięcznik. T. VI, z. 51, 52, 53, 55, 56. Paris, 1932.

Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi. Kwartalnik. T. XIII, z. 1. Napoli, 1932.

Bulletin de l'Association Médico - Pédagogique Liégeoise. Kwartalnik. T. XXII, z. 20, 21. Liége, 1932.

Bulletin du Bureau International d'Éducation. Kwartalnik. T. VI, z. 2, 3. Genève, 1932.

Bulletin de la Coopération Intellectuelle. Miesięcznik. T. II, z. 14, 15, 16, 17—18, 19. Paris, 1932.

Bulletin International de l'Enseignement Secondaire Public. Kwartalnik. T. IX, z. 35. Rotterdam—Zuid, 1932.

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik. T. XI, z. 41, 42, 43. Nancy, 1932.

Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle. T. X, z. 44. Bruxelles, 1931.

Chowanna. Kwartalnik. T. III, z. 1, 2, 3—4. Kraków, 1931.

Dziecko. Miesięcznik. T. I, z. 3, 4, 5, 6—7, 8—9, 10. Warszawa, 1932.

L'École Coopérative. Kwartalnik. T. XIV, z. 29. La Rochelle, 1932.

Education by Radio. Tygodnik. T. II, z. 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19 20, 21, 22, 23, 25, 26. Washington, 1932.

L'Educazione Nazionale. Miesięcznik. T. XIV, z. 2, 3, 4, 5, 8—9. Roma, 1932.

Intermédiaire des Éducateurs. Miesięcznik. T. XVIII, z. 148. Genève, 1932.

L'Internationale de l'Enseignement. Miesięcznik. T. X, z. 5—6, 7, 8, 9, 10. Paris, 1932.

Journal of Genetic Psychology. Kwartalnik. T. XL, z. 1, 2. Worcester, 1932.

The Journal of the National Education Association. Miesięcznik. T. XXI, z. 1, 4, 5, 6. Washington, 1932.

Kwartalnik Filozoficzny. Kwartalnik. T. X, z. 1, 3. Kraków, 1932.

Kwartalnik Pedagogiczny. Kwartalnik. T. IV, z. 2, 3—4. Warszawa, 1932.

Kwartalnik Psychologiczny. Kwartalnik. T. III, z. 3—4. Poznań, 1932.

Narodna Prosvieta. Półtygodnik. T. XIV, z. 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76 — 77, 78 — 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 — 88, 89, 90 — 91, 92, 93, 94,

95, 96, 97, 98, 99, 100, 101. T. XV, z. 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34. Belgrad, 1931/32/33.

La Nouvelle Éducation. Miesięcznik. T. XI, z. 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109. Paris, 1932.

Ogniwo. Miesięcznik. T. XII, z. 3, 8. Warszawa, 1932.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik. T. IV, z. 3, 4, 5, 6, 8, 9. Warszawa, 1932.

Pedagogjum. Miesięcznik. T. VIII, z. 2—3. Kraków, 1932.

Pour l'Ère Nouvelle. Miesięcznik. T. XI, z. 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82. Paris, 1932.

Progressive Education. Miesięcznik. T. IX, z. 2, 3, 4, 5, 6. Washington, 1932.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik. T. XXXV, z. 1—2. Warszawa, 1932.

Przegląd Organizacji. Miesięcznik. T. VII, z. 3, 4, 5, 6, 7—8, 9, 10, 11. Warszawa, 1932.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik. T. LI (16), z. 9—10, 11, 12—13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35. Warszawa, 1932.

Psychologische Forschung. Kwartalnik. T. XVI, z. 3—4. Frankfurt a. M., 1932.

Psychotechnika. Kwartalnik. T. VI, z. 1. Warszawa, 1932.

Psychotechnische Zeitschrift. Dwumiesięcznik. T. VI, z. 5. T. VII, z. 1, 2—3, 4, 5. Berlin, 1931/32.

Record of Current Educational Publication. Kwartalnik. T. III, z. 4. T. IV, z. 1. Washington, 1931/32.

Research Bulletin of the National Association. Dwumiesięcznik. T. X, z. 2, 3. Washington, 1932.

Rivista di Psicologia. Kwartalnik. T. XXVIII, z. 1, 2, 3. Bologna, 1932.

Roboty Ręczne i Rysunki. Dwumiesięcznik. T. VI, z. 1, 2, 3, 4. Warszawa, 1932.

Rocznik Psychjatryczny. Rocznik. T. XVIII/XIX. Warszawa, 1932.

School Life. Miesięcznik. T. XVII, z. 7, 8, 9, 10. Washington, 1932.

Szkoła. Miesięcznik. T. LXIII, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Warszawa, 1932.

Szkoła Specjalna. Kwartalnik. T. VIII, z. 1—2, 4. Warszawa, 1931/32.

Ucitelj. Miesięcznik. T. XII, z. 8, 9, 10. T. XIII, z. 2, 3. Belgrad, 1931/32/33.

L'Université Nouvelle. Kwartalnik. T. VI, z. 52—53—54. T. VII, z. 55, 56—57. Viroflay, 1932.

Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Kwartalnik. T. VIII, z. 1, 2, 3.

Wiedza i Życie. Miesięcznik. T. VII, z. 3, 4, 5, 6, 7, 8—9, 10. Warszawa, 1932.

Życie Dziecka. Miesięcznik. T. I, z. 4, 5—6. Warszawa, 1932.

Życie Szkolne. Miesięcznik. T. X, z. 3, 4, 5, 6, 11. Włocławek, 1932.

Vol. V Varsovie, Avril—Septembre 1932 № 2—3

Archives Polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs Polonais.

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse à la Direction: pl. Trzech Krzyży 8, m. 25, Varsovie. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 35, Wybrzeże Kościuszkowskie, Varsovie.

Institut de Psychologie Pédagogique
de l'Université de Varsovie
Directeur Stefan Baley

LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE CONCERNANT LES INTÉRÊTS DE LA JEUNESSE

(organisée en connexion avec la réforme des programmes scolaires par le Ministère de l'instruction Publique)

En connexion avec la réorganisation de l'enseignement opérée actuellement en Pologne, le Ministère de l'Instruction Publique a organisé aux mois de septembre et de décembre 1931 parmi les instituteurs et les élèves des gymnases une série d'enquêtes concernant les intérêts de la jeunesse des écoles secondaires. On a confié l'élaboration du matériel obtenu à un groupe des psychologues scolaires travaillant sous la direction de l'Institut de Psychologie Pédagogique de l'Université de Varsovie. L'article présent contient l'élaboration détaillée des enquêtes particulières faites par des différents psychologues ainsi qu'un coup d'oeil sur l'ensemble des résultats obtenus.

Parmi ces résultats on doit souligner que la jeunesse s'intéresse vivement aux problèmes actuels du domaine de la technique ainsi que de la culture. Elle demande de prendre en considération les problèmes et les phénomènes contemporains. Elle veut être préparée à la vie qui l'attend à la sortie de l'école secondaire. A côté des demandes de nature pratique la jeunesse s'intéresse aussi aux questions philosophiques concernant la représentation du monde. Elle désire de comprendre l'essence de la vie. Nombre des élèves exigent un examen des questions metaphysiques (but de l'existence de l'homme et de l'humanité, sens de la vie, problème de l'immortalité de l'âme etc.) indépendamment des leçons de religion. La jeunesse s'intéresse aussi beaucoup à son propre organisme et ceci en commençant de la III-ième classe. Par la connaissance de l'organisme la jeunesse cherche à approfondir la connaissance de soi-même. On ne peut pas, dans ce résumé, traiter tous les objets d'intérêt qui se trouvent dans les réponses aux questions particulières des enquêtes et qui sont réunis et élaborés au point de vue statistique dans les tableaux contenus dans le texte de l'article. Nous nous bornerons de dire d'une façon générale qu'ils jettent une vive lumière sur le développement de l'âme de la jeunesse à l'époque de l'adolescence, ainsi que sur les différences de sexe. Également remarquables sont les résultats concernant le développement de la lecture parmi la jeunesse des écoles secondaires.